



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS

**NARRATIVAS DE VIDA EM *STOP MOTION* – UMA EXPERIÊNCIA DE
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO CRISTÓVÃO
2018

FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS

**NARRATIVAS DE VIDA EM *STOP MOTION* – UMA EXPERIÊNCIA DE
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

**SÃO CRISTÓVÃO
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Matos, Fabiana Santos de Sousa
M433n Narrativas de vida em *stop motion* – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental / Fabiana Santos de Sousa Matos ; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2018.
153 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Escrita criativa (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Letramento. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ALUNA FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos vinte e cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e dezoito, às quatorze horas, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado da estudante **Fabiana Santos de Sousa Matos**, composta pelos professores doutores: **Isabel Cristina Michelin de Azevedo** (Presidente da Banca), **Alexandre de Melo Andrade** (membro interno) e **Eduardo Lopes Piris** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentados sob o título **Narrativas de vida em stop motion – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão passou a palavra à candidata, informando que a mesma dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição da mestranda a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, para considerar o título de **“Mestre Profissional em Letras”**. Esse resultado abaixo será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 25 de junho de 2018.

- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

Parecer:

O trabalho está aprovado com mérito. É esperado que seja apresentada uma versão final que leve em consideração as observações da banca.


ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO
PRESIDENTE


ALEXANDRE DE MELO ANDRADE
EXAMINADOR INTERNO


EDUARDO LOPES PIRIS
EXAMINADOR EXTERNO


ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO
COORDENADORA PROFLETRAS/SC

AGRADECIMENTOS

A realização e aplicação desta pesquisa não foi uma tarefa fácil para mim que sou mãe, esposa, filha, estudante e professora. Tantos papéis a cumprir!

Porém, se algum dia me propuser a narrar as minhas memórias sobre o que vivi neste percurso, sei que contarei, com muita alegria, cada detalhe, pois considero todo o processo de construção realizado como um significativo aprendizado para os estudantes e também para mim!

Por isso, registro os meus carinhosos agradecimentos àqueles que foram fundamentais para mim, tornando esse percurso mais leve e feliz.

A Deus, que é base em minha vida. A realização deste trabalho é para Sua honra e glória, Senhor!

A Júlio César, quem, humanamente, destaco nestes agradecimentos, por ser um homem incrível e admirável, que está sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos da vida.

A meu amado filho, Érick César, minha fonte de inspiração! Um presente de Deus para mim!

À minha mãe, Girlene, pelo apoio e amizade em todos os momentos da vida. Pessoa que apenas pelo existir, faz-me significar no mundo.

Aos meus irmãos: Fábio, Flaviane e Danilo. Os quais representam muito para mim e me dá forças para confiar e prosseguir.

À Alice, sobrinha que tanto amo e que me transmite muita alegria.

À minha amiga, Diana, que ao mesmo tempo é irmã, madrinha e afilhada. Sou-lhe muito grata pelo companheirismo e amizade!

À minha sogra, Joseni, pela dedicação a mim, durante a realização desta pesquisa. Também à minha cunhada, Carla Mirelle, e a Lucivânio pelo apoio, parceria e orientação.

À família Moraes – Marcos, Mônica, Mayrla e Marlysson – por compreender as ausências em muitos momentos que não pude estar presente e por me fazerem tão bem.

Aos meus colegas da turma 3 do PROFLETRAS pelo apoio em momentos difíceis e pela energia positiva transmitida. Verdadeiros “gigantes” no mundo docente e acadêmico.

A todos os professores pela partilha de conhecimentos – que foram essenciais para a produção deste trabalho – e por contribuírem para o aprimoramento da minha prática docente.

Em especial à minha querida orientadora, Isabel Cristina Michelin de Azevedo. Sem ela, a realização deste trabalho não seria possível, apresentou-me o *stop motion* como estratégia metodológica e meu deu as coordenadas a seguir. Desde o início, soube que seria um desafio, mas, ao fim, considero recompensador por todo aprendizado atingido.

Ao 8º ano “A” pela dedicação e presteza. Também aos idosos da comunidade que acolheram os estudantes nesta atividade e à família CERA por todo apoio e compreensão.

Por fim, registro o meu carinho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta realização!

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desapropriação de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual.

(Bosi, 1994, p. 82 – 83)

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar a produtividade de práticas docentes que permitam promover o estudo de recursos linguístico-discursivos na produção de textos que possibilitem o uso social da linguagem em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede estadual, no município de Salgado/SE. Com base em um diagnóstico realizado no início do ano letivo, identificamos que os estudantes, em atividades de produção de narrativas sobre fatos vividos em família, apresentavam dificuldades em relação, principalmente, à construção de uma ação complicadora que levasse as ações propostas a um desfecho adequado, em um tempo e espaço narrativo. Ao tomar por base o caráter dialético da linguagem (BAKHTIN, 2006); a concepção da escrita como processo (PASSARELLI, 2012), a consciência sobre a importância das narrativas de memória/vida para a construção de nossa identidade e partilha do saber (BOSI, 1994), além da necessidade de tornar as práticas de ensino-aprendizagem mais significativas a partir dos multiletramentos (ROJO, 2012), foram organizadas atividades didáticas direcionadas à produção de narrativas em *stop motion* a partir de histórias construídas por meio do resgate de acontecimentos vivenciados por pessoas idosas da cidade – com a finalidade de dar voz a essas pessoas e proporcionar o intercâmbio de experiências de vida no contexto escolar. Esse processo de ensino-aprendizagem proporcionou a organização de um Caderno Pedagógico com o escopo de possibilitar relações dialógicas com outros professores de educação básica. Ressalta-se que nessa prática pedagógica é necessário que o docente adote um perfil pesquisador e seja um agente envolvido, por isso foram seguidas as orientações da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005). Em síntese, a metodologia se organizou em cinco etapas: na primeira, ocorreu a sondagem das capacidades dos estudantes, a partir da produção inicial de narrativas de vida em sala de aula; na segunda, os estudantes participaram de uma oficina na qual aprenderam a lidar com a ferramenta *stop motion* e aprofundaram os conhecimentos sobre o gênero curta-metragem; na terceira, aconteceram os estudos sobre narrativas de memória/ de vida; na quarta, a produção dos textos que permitiram o registro das histórias contadas – as quais serviram de base para a produção dos roteiros dos curtas; na quinta, a adaptação do texto para a linguagem cinematográfica. Nesse momento, os discentes participaram de uma última oficina e, em grupos, produziram animações que foram compartilhadas com todos os envolvidos no projeto. Ao final, observamos que, por meio da proposta didática aqui apresentada, foi possível envolver os estudantes em práticas de linguagem que ultrapassaram os limites da escola e possibilitaram atividades de escrita com função social, histórica e cultural por meio da produção de narrativas de memória/ de vida. Por meio desta pesquisa, foi possível perceber a pertinência das práticas de multiletramentos para o ensino de língua portuguesa, por permitir atividades de modo significativo, criativo e dinâmico, além de possibilitar a conexão dos conteúdos curriculares às situações de vida em sociedade, pois as atividades partiram de textos orais, coletados em momentos informais com pessoas do convívio social, para a produção de textos formais e multissemióticos, o que também possibilitou a valorização de todos os envolvidos: estudantes, idosos e comunidade escolar.

Palavras-chave: Multissemioses. Narrativas de memória/de vida. Processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Produção textual.

ABSTRACT

This paper aim is to investigate the productivity of teaching practices, which allow promoting the study of linguistic and discursive resources in texts production that encourage the language social use. The research was performed with a 8th grade class from a state school located in Salgado/SE. Based on a diagnosis performed at the beginning of school year, it was possible to identify that the students had some difficulty producing narrative texts about facts they lived with their families. They presented difficulties mainly to elaborate a complicating action that would culminate in a suitable closure to the proposed action in a specified narrative time and space. It was taken as basis the dialectical character of the language (BAKHTHIN, 2006), the conception of writing as a process (PASSARELI, 2012), the consciousness about how important the narratives on life and memoirs are to build our identity and to share knowledge (BOSI, 1994), withal the need to make the teaching-learning techniques more meaningful by using multiliteracies (ROJO, 2012). Then, it was organized some didactic activities to produce animations, using the stop motion technique, based on retold stories lived by elders residing in the city – the purpose was to voice the elders and to provide interchange of life experiences, inside the school context. In addition, through the learning-teaching process, a pedagogical guide was produced purposing to allow dialogic relations with other teachers from basic education. It is important to notice that in this pedagogical practice is necessary for the teacher to take on the profile of a researcher and to be an involved agent, which is the reason why the action research orientations, according to Tripp (2006), were used. Summarizing, the methodology was organized in five steps: the first one was an investigation about the skills of the students and they produced, in class, narrative texts to be analyzed. In the second step, the students participated in a workshop to learn how to use the stop motion tool and about the short films gender. After that, they studied about narrative texts on life and memoirs as the third step. The fourth one was texts production by registering told stories, which were used as basis to make scripts for the short films. Then, in the fifth step, they participated in another workshop and, in groups, produced animations that were shared with everyone involved in the project. At the end, we observed that by using the didactic proposal presented, it was possible to involve students in language practices that exceeded school borders and made possible writing activities with a social, historical and cultural function through the production of narratives on life and memoirs. Through this research was possible to perceive the relevance of multiliteracies to the Portuguese language teaching by allowing meaningful, dynamic and creative activities while connecting school subjects and daily situations. Moreover, that was possible because the activities depart from oral texts, collected in informal moments, to produce multisemiotic texts, which also allowed all parts involved in this research to be valued (the elders, the students, and the school community).

Keywords: Multisemiotic texts. Narratives on life and memoirs. Learning-teaching process in the Portuguese language. Text production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Curta-metragem em <i>stop motion</i> (1ª oficina). | 58 |
| Quadro 2. Estudo do gênero “narrativas de memória/de vida” (2ª oficina). | 59 |
| Quadro 3. Características constitutivas do gênero narrativas de memória/ de vida (3ª oficina). | 60 |
| Quadro 4. Linguagem constitutiva do gênero narrativas de memória/ de vida (4ª oficina). | 60 |
| Quadro 5. Planejamento para a entrevista aos idosos (5ª oficina). | 61 |
| Quadro 6. Reflexões sobre as narrativas de memória/de vida e a produção do gênero (6ª oficina). | 61 |
| Quadro 7. Transformação das narrativas de memória/de vida em animações produzidas por meio de técnica stop motion (7ª oficina). | 62 |
| Quadro 8. Identificação dos elementos descritos por Garcia e Labov nas narrativas de memória/de vida..... | 71 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 REFERENCIAL TEÓRICO | 20 |
| 1.1 A escrita processual e a prática de produção interacional..... | 22 |
| 1.2 Práticas de multiletramentos no ensino de língua portuguesa..... | 25 |
| 1.3 As Narrativas de memória/de vida e o sujeito narrador | 27 |
| 1.4 Narrativas de memória/de vida – um gênero discursivo | 38 |
| 1.6 Memória e narrativa | 42 |
| 1.7 O curta-metragem e a técnica <i>stop motion</i> | 45 |
| 2 METODOLOGIA | 52 |
| 2.1 Contextualização da escola e dos estudantes envolvidos | 52 |
| 2.2 A pesquisa-ação | 53 |
| 2.3 Descrição da pesquisa..... | 55 |
| 2.4 Sequência de atividades..... | 57 |
| 2.5 Síntese das ações realizadas por meio da sequência didática | 58 |
| 3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES..... | 63 |
| 3.1 Apropriação do discurso narrativo e do gênero “narrativa de memória de/ vida” | 63 |
| 3.2 Aspectos linguísticos adequados ao gênero | 72 |
| 3.3 Produção de sentido e contextualização social/histórica/cultural..... | 75 |
| 3.4 Produções iniciais dos estudantes | 78 |
| 3.5 Narrativas escritas em animações com a técnica <i>stop motion</i> | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| ANEXOS | 93 |
| APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO | 100 |

INTRODUÇÃO

É comum ouvir relatos de professores da educação básica, bem como daqueles que atuam na universidade Federal de Sergipe e acompanham projetos ligados a esse nível de ensino, relativos às dificuldades apresentadas pelos estudantes em atividades de escrita. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015), a principal causa dessa realidade pode ser a forma assistemática como o ensino de produção textual vem sendo abordado nas escolas brasileiras, que, além disso, é realizado de modo secundário em relação aos conteúdos programáticos e, conseqüentemente, acaba tendo *pouco* destaque nas aulas de língua portuguesa.

Para que a aprendizagem se realize, é necessário, principalmente, que se adote, em sala de aula, uma concepção de linguagem que se constitua mais como parte das atividades da vida do que como instrumento para a transmissão do saber normativo, por meio de práticas que produzam significados, a partir de um processo dialógico e interacional. Ao nosso modo de ver, uma abordagem de ensino pautada nesta concepção pode, além de transformar os falantes em sujeitos, formar bons escritores, o que só é possível quando o ensino de produção de texto se torna essencial e a prática de escrita aconteça de forma processual, sistemática, metodológica e progressiva, tendo em vista que segundo Passarelli (2012), escrever é uma atividade cognitiva e social que precisa ser aprendida.

Tomando essa ideia como eixo basilar, analisamos atividades de produção textual realizadas, em sala de aula, por estudantes do 8º A ano do colégio CERA – localizado no povoado Água Fria, no Município de Salgado/SE – a fim de compreendermos os aspectos que pudessem nos impulsionar a encontrar uma estratégia que viesse melhorar o cenário e alcançar resultados satisfatórios. Arelada à problemática que evidenciamos, objetivamos pensar em uma proposta de intervenção que pudesse proporcionar uma prática de escrita humanizadora, por entendermos que as atividades escolares devem dialogar com a sociedade e permitir a construção de valores sociais a fim de que o ensino se torne significativo para o estudante.

Nesse intento, cada discente foi orientado a produzir uma narrativa a partir do resgate de fatos por ele vivido. Nessa atividade, foi possível perceber que os estudantes introduziam um assunto, mas não construíam uma narrativa com início,

meio e fim, pois não conseguiam se posicionar como um autor-criador do acontecimento vivenciado e produzir um enredo de ações que causasse sentido por meio de uma temática que apresentasse uma ação complicadora, clímax, avaliações e resoluções. Logo, nos textos, eram registrados eventos que não se desenvolviam, ou seja, eram produções que não contemplam a contação do vivido por meio do registro de um momento singular em uma atividade discursiva e isso destoa do conceito de narrativa, segundo Barbosa (2001), a qual é constituída por um acontecimento contado ou relatado. Portanto, objetivamos, nesta proposta, orientar os estudantes a organizarem e construírem um enredo em forma de um discurso escrito para que aprimorem, conseqüentemente, as suas capacidades de narrar.

Para tanto, os estudantes foram orientados a produzirem os textos narrativos com base nos elementos da narrativa – personagens, ações, foco narrativo, tempo e espaço –, apontados por Moisés (1991), seguindo também a construção composicional descrita por Labov (1972) que explica a organização das narrativas considerando os seguintes elementos: *resumo/prefácio, orientação, ação complicadora, resultado ou resolução, coda e avaliação*. Tais informações podem ser abordados nas narrativas por meio de respostas às seguintes perguntas, sintetizadas por Labov (1972, p 370):

- a. Resumo: o que era isso?
- b. Orientação: quem, quando, o quê, onde?
- c. Ação Complicadora: o que aconteceu?
- d. Avaliação: e daí?
- e. Resultado: o que finalmente aconteceu?

O aporte teórico deste trabalho também está apoiado em Garcia (2001), o qual igualmente considera a maioria desses elementos para a construção do texto narrativo, por isso ressaltamos que essa atividade de produção não se limitou à construção de narrativas de memória/de vida, mas também possibilitou reflexões para que os discentes pudessem compreender como organizamos nossos discursos e lidamos com a ordem social em nossas histórias, por meio da observação de exemplos de narrativas que representam experiências vividas.

O interesse pela aplicação dessa abordagem em sala de aula surgiu a partir da compreensão de que as narrativas de memória/de vida são construções sociais e,

desse modo, não se constituem apenas como uma forma de representação exata do que aconteceu, pois ao contar uma experiência vivida, o narrador recria o contexto do evento narrado, revendo e criticando suas atuações passadas com base em seus valores, crenças, cultura e história (BASTOS, 2005).

Portanto, ao escreverem as narrativas de vida dos idosos, os estudantes produziram textos que, além de servirem como registro de uma experiência individual, levaram-nos a conhecer a história, valores e reminiscências do lugar onde vivem, como também, proporcionaram a valorização das experiências dos idosos da comunidade, percebendo-as como parte de sua identidade.

Com isso, esperamos ter contribuído para a formação da consciência histórica e cultural desses estudantes em relação à sua região e ao seu grupo social, pois, por meio dessas memórias, os estudantes puderam construir textos com função social, além de ter ampliado seus conhecimentos linguísticos e praticado atitudes de participação cidadã na comunidade local.

Isso se torna possível porque a língua, além de ter um importante valor cultural, assume-se como registro identitário de um grupo social, constituindo-se como um meio essencial para a descoberta e valorização de muitos outros elementos culturais, pois a consciência que cada um tem de si, da sua existência, é projetada na linguagem que se afirma como um dos componentes identificadores de uma comunidade (BAKHTIN, 2016).

Além das dificuldades apresentadas em relação à construção de textos narrativos, observamos que os estudantes manifestavam bastante insegurança para o desenvolvimento das atividades de escrita, pois as queixas eram diversas: medo de escrever e da exposição de suas dificuldades, ausência de assunto, de motivação, de criatividade. Questionavam o total de linhas, se valeria nota e quem iria ler o texto, expressando, claramente, receio em relação à correção. Logo, percebemos que eles viam a escrita mais como uma forma de avaliação ou como uma atividade exclusivamente escolar do que como um ato social necessário para o estabelecimento das interações em sociedade.

Essa realidade escolar nos fez pensar em estratégias de escrita que fossem significativas na vida dos estudantes e que não se limitassem à avaliação puramente linguística e textual, até porque compreendemos que o processo de ensino de

produção textual deve ser situado nas práticas sociais, ter função definida, circular em sociedade e não se limitar às questões discutidas somente em sala de aula.

Consequentemente, tal visão permitiu a aplicação de uma prática metodológica de ensino de língua portuguesa que ultrapasse os limites da memorização e dos estudos metalinguísticos, o que é proposto pela lei de *Diretrizes e Bases* (LDB), promulgada em 1996, a qual defende que o estudante seja preparado para o pleno domínio da leitura e da escrita, como também para o desenvolvimento de novas aprendizagens, a compreensão do meio em que vive, a formação de atitudes e valores, além de que possa ser inserido em um contexto de ensino de língua portuguesa que torne a escola um espaço de interação no qual as práticas sociais de linguagem devem acontecer e se circunstanciar, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade (BRASIL, 1988).

Dialogando com essa ideia, o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe* também prevê que o ensino de língua portuguesa para o 8º ano do nível fundamental contemple as seguintes competências:

Desenvolver nos alunos uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção;
Reconhecer a língua como um mecanismo de aquisição da cidadania plena e de integração social;
Alcançar o significado e as consequências dos fatos e relacioná-los tomando como base experiências vividas e textos lidos (SERGIPE, 2011, p. 42).

Com base nesse contexto, considerou-se o seguinte questionamento, norteador desta pesquisa: quais práticas pedagógicas podem favorecer a superação das dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes do 8º ano na produção de narrativas? Para colaborar com a resolução desse problema, buscamos apoio na concepção dialógica de linguagem, defendida por Bakhtin (2006), o que suscitou o interesse de trabalhar com uma intervenção pedagógica que tivesse como base a visão de escrita como processo, ou seja, uma metodologia de produção que seguisse etapas de: planejamento, revisão e reescrita em relação ao texto até se chegar ao produto final, como é proposto por Passarelli (2012).

Defendemos que esta proposta se apresenta como relevante porque acreditamos que ao guiar o estudante em práticas de escrita que possuam significado e função social, estamos possibilitando a sua imersão em uma atividade humana que, além de implicar a dimensão psicológica, mobiliza capacidades variadas de escrita e desenvolve o sentido social e cultural dos textos produzidos. Além disso,

consideramos, com base em Passarelli (2012), que escrever de modo processual pode levar o discente a realizar mais adequadamente a organização do discurso e, conseqüentemente, a alcançar seus objetivos comunicativos. Em função disso, o objetivo geral desta pesquisa foi prospectar práticas pedagógicas que são potencialmente produtivas para auxiliar os estudantes do 8º ano na superação das dificuldades de escrita na produção de textos com valor social.

Destarte, a fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. desenvolver atividades de escrita que aconteçam de modo processual para atingir um texto de qualidade; 2. proporcionar práticas de linguagem com função social, histórica e cultural em situações de vida em sociedade por meio de produções de narrativas de memórias vivenciadas por membros idosos da comunidade local; 3. favorecer práticas de multiletramentos, por meio da utilização da técnica *stop motion* para a apresentação das histórias de vida produzidas, pois essas práticas colaboram com a expressão de posições axiológicas.

Ao final, percebemos que os estudantes aprenderam a escrever um texto narrativo bem articulado, desenvolvido e estruturado, a partir das entrevistas realizadas com idosos acerca de histórias de experiências vividas por eles na comunidade. Com isso, consideramos que as narrativas produzidas são co-construções entre estudante e idoso, já que a produção do texto teve a participação mútua desde a criação inicial, pois no momento da entrevista, os discentes tiveram a necessidade de orientar os idosos para o desenvolvimento do enredo da história vivida. Assim, em algumas ocasiões, os alunos fizeram perguntas que orientavam para o esclarecimento de alguns pontos, por exemplo, algum elemento da narrativa que não estava tão evidente.

Essas interferências e interrogações, realizadas pelos estudantes, possibilitaram que o idoso acrescentasse informações durante a sua narrativa, uma vez que as entrevistas, gravadas em áudio, com os celulares dos próprios estudantes ou de seus familiares, serviram de base para que cada discente produzisse uma narrativa sobre a história de vida contada pelo idoso entrevistado.

Desse modo, o estudante pôde se familiarizar e aperfeiçoar suas capacidades de narrar, como também desenvolveu a boa escrita, com significado em sociedade, por meio do convívio com os membros da comunidade, os quais tiveram as suas memórias registradas e valorizadas no ambiente escolar. Além disso, ficou evidente

que a técnica *stop motion* incentivou os estudantes à atividade de escrita, a qual gerou uma produção artística articulada às multilinguagens. Tudo isso proporciona a produção de sentidos e estimula a criatividade e imaginação do estudante, além de aprimorar os seus conhecimentos sobre o discurso narrativo, já que para produzir a animação, os discentes, além de identificarem a ideia principal, foram levados a construir um resumo em que constassem os elementos fundamentais da narrativa, para posteriormente, recontá-la verbalmente e na forma de uma animação.

A motivação por aplicar atividades em que as narrativas são produzidas num contexto tecnológico deu-se pela intenção de despertar o interesse dos estudantes para a produção textual e também favorecer as práticas de multiletramentos em sala de aula. Essa opção está apoiada no fato de acreditarmos que o uso das tecnologias, associado ao trabalho docente, é de grande relevância, visto que diante da multiplicidade de linguagens que permeiam o mundo moderno, torna-se cada vez mais necessário ter agilidade para lidar com elas. Logo, ao propor a criação de histórias, por meio da técnica de animação *stop motion*, professores e estudantes se envolvem em práticas de ensino e aprendizagem que vão além da escrita manual, pois a técnica permite integrar áudios, vídeos, fotografias, entre outras formas de registro que fazem parte do contexto social contemporâneo.

Esse esforço coletivo justifica-se, pois a realidade social nos mostra que o processo de produção discursiva não pode ser mais exclusivamente linguístico, visto que o momento atual integra imagem, som e movimento para as comunicações diárias, assim, percebemos que se torna insuficiente uma produção estritamente individual ou de mão única (professor-estudante). Assim, ganha relevância práticas colaborativas que viabilizam a produção de narrativas de memória produzidas e adaptadas por meio do *stop motion*, pois essas criações são extremamente exigentes e requereram a efetiva participação dos discentes e também do docente, tanto nas produções escritas como nas adaptações necessárias para a linguagem tecnológica em função das interações existentes, na construção dos elementos (personagens e cenário), para a elaboração dos curtas-metragens, etc., o que certamente estimula o desenvolvimento dos multiletramentos de todos.

Nessa proposta, a utilização da técnica *stop motion*, alinhou-se ao contexto tecnológico vivido por crianças e jovens na atualidade, e isso dialoga com o que defende Rojo (2012), a qual afirma que a prática multiletrada vai além do conceito de

letramentos múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), visto que o multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Assim, assumimos que as atividades de multiletramentos são importantes para a prática escolar, visto ser necessário levar em consideração as produções culturais que circulam em sociedade, entendidas como um conjunto de textos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. Entendemos, então, nesta pesquisa, que, se a teoria do letramento enfatiza a necessidade de letrar e não somente de alfabetizar, com as novas mídias, é preciso renovar, reinventar nossa prática docente, não somente letrando, mas, principalmente, multiletrando (ROJO, 2009).

Logo, na realização desta proposta, enfatizamos que se deve realizar adaptações periódicas, conforme as necessidades dos estudantes. Dessa maneira, é necessário levar em conta as contribuições deles no início e durante as atividades e fazer as adaptações pertinentes, tanto no planejamento como na avaliação, auxiliando os discentes a encontrarem sentido no que fazem.

Em um levantamento, no banco de teses e dissertações da Capes, sobre pesquisas realizadas nessa vertente, foram encontrados diversos trabalhos já produzidos sobre narrativas em sala de aula, dentre eles, destaca-se a dissertação de mestrado: *A escrita do gênero narrativa autobiográfica: uma intervenção pedagógica com alunos da educação de jovens e adultos em situação de reclusão* de Maria Helena dos Santos Elizaro (2012), a qual tem como objetivo refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita em contexto de reclusão, a fim de que os sujeitos reconheçam a adequação de textos às situações concretas de uso da linguagem a partir do gênero textual narrativa autobiográfica, visando levá-los à reflexão sobre as suas histórias de vida. Vemos, então, que esse trabalho também aborda práticas de linguagem por meio de sua função social, a partir de histórias de vida, com estudantes do ensino fundamental, o que dialoga com a nossa proposta de intervenção, por isso foi consultado ao longo da pesquisa.

A busca empreendida na biblioteca digital de teses e dissertações da UFRN nos permitiu localizar outro trabalho, *A produção textual no ensino fundamental:*

processo de retextualização com o gênero memórias, no qual o autor, José Aurélio da Câmara (2015), analisa textos produzidos a partir de relatos orais de idosos da comunidade local. Dentre os vários trabalhos pesquisados, esse é um dos que mais se aproxima dos propósitos desta dissertação de mestrado, porém, a proposta de Câmara (2015) não desenvolve práticas de multiletramentos por meio de tecnologias, e a sequência didática é direcionada para a análise de aspectos textuais sem se preocupar com a ampliação das possibilidades de construção de posições axiológicas por meio do discurso, assim essa referência só foi importante até a qualificação da pesquisa.

Ainda em pesquisa ao banco de teses e dissertações da Capes, os trabalhos encontrados que fazem referência à técnica *stop motion* são voltados ao campo das artes cênicas e visuais, ao *design* e à comunicação. Portanto, não foram encontradas propostas na área da educação que relacionassem a prática de produção textual à técnica *stop motion*, o que demonstra mais uma vez a necessidade do desenvolvimento e aplicação deste estudo em sala de aula, visando a desenvolver práticas de multiletramentos com estudantes da educação básica.

Em síntese, por meio dessa busca bibliográfica, pudemos ratificar que atrelar a produção de histórias de vida de membros idosos da comunidade local ao uso das tecnologias por meio da *stop motion* torna a nossa proposta desafiadora, como também permite o desenvolvimento de práticas de letramento¹ que tenham significado para os sujeitos envolvidos, além de provocar a inclusão social e cultural.

Além disso, compreendemos que a escola precisa estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem na qual o docente deve conduzir o estudante ao desenvolvimento de saberes significativos que o auxiliem a compreender a realidade do mundo em que está inserido. Como o processo de ensino não significa transmitir informações nem conteúdo programáticos, mas propiciar situações de aprendizagem que levem o estudante a lidar com informações e conteúdos de modo propositivo e crítico, buscamos possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, desenvolver suas potencialidades e ampliar suas compreensões acerca da realidade em que estão inseridos, para se tornarem progressivamente

¹ De acordo com Soares apud Rojo (2012, p.35), O termo “letramento” é definido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.

capazes de assumirem posições discursivas em seus respectivos espaços no mundo por meio da palavra/discurso e da ação.

Nesse sentido, essa perspectiva discursiva e dialógica de ensino da língua nos dá a esperança de formar cidadãos que possam construir sua história de vida de forma digna. Para tanto, é importante consolidar uma prática de ensino de língua portuguesa que dialogue com o contexto social vivido pelos estudantes, e que essa interação possibilite a criação de significados sociais.

Ressaltamos que este estudo se orienta de acordo com os princípios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), o que possibilita considerar o professor um agente ativo, reflexivo de sua prática, empenhado na construção e transformação do conhecimento.

Destacamos ainda que esta dissertação está dividida em mais quatro partes: a seguir, é localizado o referencial teórico, no qual foram articuladas as principais teorias utilizadas para basilar nossa proposta de intervenção; depois, descrevemos a metodologia utilizada para a aplicação das atividades que permitiram compor o produto final deste Mestrado Profissional: um Caderno Pedagógico, voltado a outros docentes. Também nesta parte pode ser encontrada a apresentação do contexto da escola, do perfil dos estudantes, das etapas do trabalho pedagógico e da sequência didática. Por fim, são apresentados os resultados das análises das narrativas feitas pelos estudantes e, posteriormente, tecemos as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa vem sendo bastante discutido por educadores e pesquisadores. Notamos isso devido às inúmeras pesquisas voltadas às inquietações em torno dos desafios envolvendo o ensino do português (ANTUNES, 2007; ROJO e MOURA, 2012; KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014; KOCH e ELIAS, 2015; CÂMARA, 2015; SILVA, 2015). Esses estudos têm o intuito de propor reflexões e possíveis soluções a partir de propostas teóricas e pragmáticas que almejam o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de diferentes aspectos relacionados ao aprendizado da língua materna.

Rojo e Moura (2012) convidam professores a aceitarem o desafio de desenvolver em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de língua portuguesa, visando ao letramento crítico. Os autores consideram a escrita uma atividade fundamental na vida social que serve de ferramenta para o exercício da cidadania.

Por buscar desenvolver um material que sirva de suporte para o desenvolvimento de uma prática de escrita significativa e produtiva, este trabalho objetiva apresentar um produto (Caderno Pedagógico), cujo registro permita o compartilhamento de uma proposta de intervenção que visa auxiliar os estudantes do 8º ano do colégio CERA na superação de algumas dificuldades de escrita. Desse modo, serão incluídas as considerações teóricas que norteiam este trabalho, particularmente, quanto à concepção de linguagem, de gênero do discurso, de multimodalidade, bem como os apontamentos teóricos sob um viés de escrita processual.

Pretendemos, assim, promover as condições necessárias para que esses estudantes sintam-se cada vez mais familiarizados com a língua e que identifiquem esse domínio como base no seu próprio crescimento, instituindo-a como um valor a preservar, individual e coletivamente. Acreditamos que as aulas de língua portuguesa possam fornecer um espaço em que se exerçam as responsabilidades e permitam ao estudante crescer enquanto ser cultural. Consideramos que isso seja possível ao relacionar o discurso e a cultura para interpretar dinâmicas da vida social.

Dentre os trabalhos sobre os estudos das práticas de ensino de língua portuguesa, são pertinentes as contribuições de Antunes (2007, p.146), por defender que:

O funcionamento da língua é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos, orais e escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais.

De acordo com Antunes, os “propósitos comunicativos, em conformidade com fatores socioculturais e contextuais” orientam as práticas de linguagem e, conseqüentemente, o ensino de língua deve focar em uma visão ampla, dinâmica e funcional, que esteja em pleno diálogo com o contexto real e as interações sociais. Nesse sentido, a abordagem didático-pedagógica, adotada neste projeto de intervenção, parte da concepção de que “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” Fiorin (2016, p. 20). Dessa maneira, é por meio do diálogo que se realiza a linguagem, mesmo quando não há interação face a face, pois quando buscamos entender algo, já estamos formulando uma réplica com nossas palavras, na nossa mente, relacionando as informações obtidas a um novo dizer, a outros enunciados já produzidos.

Assim, compreende-se que a língua não pode ser concebida no ambiente escolar apenas como um código para transmitir informações ou, somente, um modo de exteriorizar o pensamento, mas “como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 2006, p.15), por isso ela deve ser vista e estudada no seu contexto comunicativo e não no isolamento das formas como se essas funcionassem autonomamente.

Nessa visão, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada por meio da *enunciação* ou das *enunciações*. Logo, para Bakhtin (2006, p.125), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, e é esse nesse sentido que trabalhamos nesta pesquisa.

Em nosso modo de ver, a concepção de linguagem adotada pelo docente torna-se um diferencial nas práticas de ensino de língua portuguesa quando este considera a importância das interações verbais nas relações estabelecidas socialmente. A esse respeito afirma Geraldi (1995, p.45) que “[...] uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo de ensino”. Portanto, ao assumimos a concepção dialógica de língua, as práticas

planejadas precisam permitir que esta se constitua nas realizações escolares de modo a transformar os falantes em sujeitos.

Em síntese, a adoção desta concepção de linguagem em sala de aula exige a realização de aulas com interação, parceria e colaboração, pois, nessa perspectiva, utilizar a linguagem é interagir, atuando sobre o outro, influenciando-o e sendo influenciado e, nesse sentido, a comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos e partilhar significados. Desse modo, as aulas de português só fazem sentido quando buscam proporcionar isso aos estudantes.

1.1 A escrita processual e a prática de produção interacional

Ensinar a escrever sob uma perspectiva discursiva e dialógica requer que o professor ressignifique sua prática pela intervenção da escrita de forma mediadora. Sob este viés, deve-se orientar o estudante para uma construção em que ele assuma a posição de sujeito-autor. Para tanto, longe de assumir uma prática higienista e ver o texto como um produto final, segundo Passarelli (2012, p.153), o docente precisa enxergar a atividade de escrita enquanto um processo que deve acontecer por meio de etapas e ser desenvolvido gradativamente, por meio de *feedbacks*, o que exige muita dedicação.

Nesse sentido, “deve-se esclarecer ao aluno que o produto final se alcança por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2012, p.153), por isso essa autora nos mostra um roteiro que ensina o processo de escrita cujas etapas se configuram em: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão, reescrita e editoração.

A etapa do planejamento engloba atividades que visam auxiliar o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e gerar ideias. A etapa da tradução de ideias em palavras consiste no registro organizado das ideias e informações em forma de texto, pertencente ao gênero textual específico a ser trabalhado, é o momento em que se escreve o primeiro esboço do que será a produção final.

A revisão e reescrita envolvem atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito e o recebimento de *feedbacks* do professor ou de outros leitores sobre o conteúdo do texto para que o estudante/autor possa melhorá-lo e,

consecutivamente, deve-se encaminhar o texto para a sua finalidade no meio social. Essa é, portanto, a fase da editoração.

Nesse viés da escrita como processo, a avaliação deve acontecer de modo gradativo e contínuo de modo que “quem escreve avalia o próprio texto, e nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita” (COSTA VAL et al, 2009, p. 29). O professor deve orientar o estudante para essa prática, além de tecer sua própria avaliação por meio dos *feedbacks* (bilhetes orientadores, listas de controle, comentários orais) até se chegar ao produto final, ou seja, um texto organizado e produzido de modo processual. Para tanto, o docente precisará assumir o papel de mediador no desenvolvimento da produção textual e estabelecer uma avaliação com parâmetros bem claros que permita ao estudante tornar-se um leitor crítico de seu próprio texto.

Nesta pesquisa, as narrativas de memória/de vida produzidas pelos estudantes foram fruto de uma atividade processual na qual eles avaliaram exemplos destes gêneros, estudaram os conceitos necessários, pesquisaram, planejaram, entrevistaram, compreenderam, interpretaram, rascunharam e revisaram até alcançarem o texto final. Ao longo dessas etapas de escrita, os *feedbacks* foram, sempre, presentes, visando a atingir um texto narrativo coerente, coeso, rico em significado social e que preservasse a essência da narrativa contada pelo idoso.

Vale ressaltar que a própria atividade de produção de animações, por si só, favorece a abordagem da escrita processual, haja vista que ao adaptar uma narrativa escrita para um curta-metragem, por meio da técnica *stop motion*, foi necessário fazer reescritas que possuem nomenclaturas próprias – *storylines* e *sinopses* – as quais fizeram parte do processo de adaptação de uma narrativa escrita para outra, visual e artística.

Ressaltamos que a avaliação se deu de modo processual, por meio de *feedbacks* lançados pelo professor e também pelos estudantes, o que foi fundamental, pois o objetivo foi atingir textos de qualidade e não fazer uma correção em que se buscasse apontar erros de escrita do texto e finalizasse a atividade sem nenhuma outra continuidade. Quanto a isso, dialogamos com Antunes (2006, p.165-166), a qual considera que a avaliação não pode começar quando o texto termina, mas deve ocorrer durante o processo de produção e se constituir em um momento a mais para o estudante aprender, assim, deve ser um momento de reflexão e análise.

Além do mais, a autora propõe a autoavaliação, a avaliação horizontal (estudante avaliando estudante) e a avaliação socializada que deve, sempre, ressaltar o progresso do estudante e possuir uma função retrospectiva, a fim de detectar os avanços, como também o que precisa ser melhorado. Nesse momento, assume-se uma função prospectiva no sentido de que tem a função de nos orientar sobre "como devemos prosseguir", o que fazer "daqui em diante", por "onde ir", "a que ponto voltar".

Além disso, na perspectiva processual de escrita, é necessário esclarecer os objetivos do texto para os estudantes em relação ao assunto que tratará a atividade textual, o motivo pelo qual o texto está sendo produzido e o público para o qual a produção é destinada. Entendemos que agindo assim, o professor ensinará o estudante a ir além da materialidade linguística do texto, a compreender os interlocutores envolvidos e a situação de comunicação. O que é importante para que as atividades de produção não se restrinjam ao ambiente escolar, muito menos às normas gramaticais, visto que a atividade de escrita "é uma forma particular de atuação social que inclui o conhecimento de: a) elementos linguísticos, b) elementos de textualização, c) elementos da situação em que o texto ocorre (ou o estatuto pragmático do texto)" (ANTUNES, 2006, p.171).

Assim, consideramos um desafio conseguir desenvolver práticas em que a escrita deixe de ser, na escola, apenas um objeto de avaliação, para se constituir num objeto de ensino em que os estudantes se apropriem dela, a ponham em prática e aprendam a partir de suas experiências e comprovações. Para tanto, é fundamental que a produção de textos deva se constituir numa atividade que envolva um longo e complexo processo que siga etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Segundo Bakhtin (2006), a língua está atrelada às atividades humanas de comunicação em toda sua heterogeneidade e variação, visto que ela se concretiza em gêneros discursivos que permeiam todas as situações de contextos comunicativos em situações sócio-interacionais. Desse modo, a linguagem ao ser assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se materialidade semiótica, linguística e realiza-se em esferas de prática social.

Contudo, para que aconteça a produção e construção de significados, de sentidos e de elaboração de conhecimento na escola, é necessário que as práticas de produção textual não sejam percebidas como um mero instrumento de aferição de regras gramaticais, mas, antes de tudo, como um momento no qual os estudantes

possam assumir valores por meio dos posicionamentos presentes nos textos e dos registros que permitam a cada um se constituir como sujeitos que passam a integrar-se conscientemente à humanidade. Nesse sentido, dialogamos com Geraldi (1991, p.31) quando afirma que

A consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. (GERALDI, 1991, p.31).

Concordando com esse autor, assumimos que a escola deva ser um lugar que promova o espaço para a consecução de interações, a autoria, entendida como produção de sentidos e não como reprodutora de conhecimento, mas, para isso acontecer, será preciso permitir que o estudante produza sentidos. Como a visão de mundo do sujeito é única, cada um pode compartilhar suas impressões pontuais e reformulá-las sempre que quiser, indicando que a produção escrita é um processo contínuo que pode se tornar um lugar no qual é possível imprimir ideias, compartilhá-las e, posteriormente, modificá-las, quando for preciso.

1.2 Práticas de multiletramentos no ensino de língua portuguesa

Se as práticas de linguagem devem estar relacionadas aos contextos sociais nos quais são desenvolvidas e se a sociedade contemporânea vive uma revolução tecnológica, uma proposta pedagógica que utilize a linguagem empregada em práticas diárias, atrelada à tecnologia, torna-se algo bastante promissor para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Isso porque os processos que envolvem o ensino-aprendizagem e o tratamento interativo com as informações colocam os estudantes em um eixo de inovação constante, além de permitir impulsionar a interação entre estudantes e professores, promovendo um processo colaborativo.

Nesse novo cenário que se apresenta às escolas no século XXI, parece ser imprescindível que as práticas pedagógicas estabeleçam relações com a realidade social dos estudantes. Se a realidade está vinculada ao surgimento e à renovação das tecnologias, estando extremamente semiotizada nos dias atuais, torna-se necessária uma pedagogia que objetive os multiletramentos. Por meio do prefixo “multi”, encaminha-se o entendimento de dois tipos de “múltiplos” que as práticas de

letramento envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos; por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO e MOURA, 2012).

Logo, por adotar uma prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa sobre um viés social e interacional, ressaltamos a importância de unir a essa concepção a teoria dos multiletramentos, pois segundo Rojo (2012, p.23), as novas práticas de leitura, escrita e análise crítica requeridas em sociedade impõem a necessidade de novos e múltiplos letramentos. Os quais funcionam, segundo a essa autora, pautando-se nas seguintes características: são interativos (colaborativos); fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas e são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

É importante ressaltar que a prática com multiletramentos pode ou não envolver (embora seja frequente) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (associadas aos novos letramentos) e se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência dos estudantes (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Assim, é necessário levar em consideração que as produções culturais que estão à nossa volta são um conjunto de textos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados, situação que nos exige, de acordo com Rojo (2012), seguir uma tendência interacional, ou seja, uma "pedagogia dos multiletramentos", ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, com instrução aberta e enquadramento crítico, visando a uma prática transformadora.

Ressalta-se, então, que unir diversas teorias com o objetivo de inovar a prática docente requer trabalhar com conceitos que precisam ser alinhados. Nesse sentido, parece ser coerente atrelar a teoria dialógica da linguagem a dos multiletramentos por meio da escrita de textos seguindo a perspectiva processual da escrita porque possibilita a organização das práticas de linguagem em sala de sala de modo significativo e dinâmico em função dos objetivos supracitados. Além de tornar possível o aprofundamento dos conhecimentos científicos e acadêmicos que guiam as práticas escolares.

Assim, consideramos que proporcionar práticas de ensino pelos caminhos aqui traçados permite ao estudante refletir acerca de seu nível de compreensão do texto-matriz, das relações que estabelece com o outro – possível leitor de seu texto – das características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero. Logo, produzir um texto de modo processual por meio de etapas bem definidas pode levar o estudante a compreender a organização do discurso e, conseqüentemente, os seus objetivos comunicativos.

Sabendo-se que a produção textual deve ser concebida como prática social aliada aos objetivos definidos previamente, uma metodologia de trabalho dinâmica e motivadora, que faça circular os conhecimentos adquiridos, exigirá pesquisa e aprofundamento em diferentes aspectos. Para isso, optou-se por um trabalho com textos adequados à realidade e às necessidades dos estudantes, que permitisse incluir atividades significativas, de forma que eles viessem a escrever textos que estivessem direcionados a um público específico (no caso, outros colegas, familiares, outros professores e gestores).

Dessa maneira, acreditamos que a base teórica aqui apresentada, permite imergir os estudantes em práticas de linguagem que favoreçam ultrapassar os limites tradicionais da escola, por meio de atividades de produção textual com função social e cultural, além de estimular práticas de multiletramentos, o que pode conectar os conteúdos curriculares às situações de vida em sociedade.

1.3 As Narrativas de memória/de vida e o sujeito narrador

Narrar é uma atividade que faz parte das relações em sociedade, estamos frequentemente narrando acontecimentos ou eventos que vivenciamos, assim, essa é uma atividade discursiva e social que surge do seio familiar para a vida. A ela somos expostos desde cedo por meio do convívio com nossos avós, por exemplo, que adoram partilhar histórias de momentos vividos. Bosi (1994) nos explica, entretanto, que a arte de contar histórias e compartilhar experiências tem decaído e isso ocorre em virtude do triunfo da informação que só interessa e tem valor enquanto novidade, no instante em que surge (BOSI, 1994, p. 87).

Depreendemos, portanto, que o ato de narrar é uma atividade fundamental para a partilha do saber e de acontecimentos vividos socialmente, além de configurar-se como uma atividade básica de linguagem que tem origem no social. Por isso,

pretendemos conceber uma metodologia de ensino com base nas narrativas de memória/de vida por considerarmos que essa manifestação discursiva nos permite inserir o estudante em uma atividade textual no contexto em sociedade, pois sob o nosso ponto de vista, o ensino de língua portuguesa deve ser centrado numa concepção sócio-histórica e dialógica.

Portanto, nesta pesquisa, estudamos a construção de narrativas a partir de experiências vividas e contadas pelos idosos de uma comunidade, por acreditarmos que tal atividade pode possibilitar a valorização da troca de experiências, além de permitir que os discentes tirem delas, lições de vida e conhecimentos. Assim, ressaltamos a importância do estudo do gênero “narrativas de memória/de vida” para a análise e compreensão da realidade social e, conseqüentemente, para a realização de práticas de produções escritas de modo dialógico, com função histórica, social e cultural em sala de aula.

Tendo em vista que essas construções textuais são composições que promovem o diálogo entre o mundo da cultura e o mundo da vida, como também entre as vozes do passado e as vozes do presente (BAKHTIN, 2003), o texto literário não pode ser concebido, apenas, como manifestação de uma individualidade, considerando-se o atravessamento de vozes e de discursos alheios que se inscrevem na voz daqueles que contam e/ou participam da história. Nesse viés, a voz do narrador é vista como um espaço democrático, em que as vozes participam com ele de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 2003).

Assim, as narrativas de vida, mesmo quando estão sob a responsabilidade de apenas uma pessoa, trazem aspectos relacionados ao coletivo (família, amigos, etc.), pois, de acordo com Bakhtin (1997), é por meio do diálogo com outros enunciados que a autoria é manifestada. Desse modo, os familiares e as demais pessoas da comunidade, na qual residem os idosos entrevistados, constituem o conjunto e o diálogo das vozes sociais existentes nas narrativas produzidas.

Portanto, por meio das narrativas de memória/de vida, somos levados a conhecer nas raízes e matrizes, a fala de um avô, avó, pai, o universo de uma mãe, a terra, como também mestres, amores e trabalhos encontrados pelo caminho. Muitas são as ressonâncias que podem emergir quando voltamos ao passado e dessa infinidade de vozes brotam as narrativas de memória/de vida, num diálogo entre o passado e o presente, como também, com o mundo no qual vivemos.

Dessa interação, nasce a nossa subjetividade, logo ao despertar a subjetividade do sujeito-narrador, essas narrativas se tornam humanizadas e também humanizantes num tempo e espaço vivido por permitir acessos à busca do homem pela significação da sua existência no mundo, a partir da constante relação social que mantém com os outros no seu cotidiano.

Destarte, memória e narrativa são uma perfeita combinação para a compreensão da realidade e também da própria subjetividade uma vez que por meio delas é possível nos apropriarmos da nossa história como sujeitos singulares: autores, atores, contadores da nossa narrativa, além de possibilitar nossa relação com o mundo e com os outros. Ao estabelecer essa relação do texto com a memória e dela com a sociedade, percebemos como é extraordinária a literatura, pois, por meio dela, é possível fazer simetria entre o texto e a vida, e dessa dialética, nasce a arte, a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade, voz, sonho e poesia. (CANDIDO, 2006).

Compreendemos também que a trama memorialística ressignifica a experiência vivida, a qual, pela reinvenção do passado, pode assumir também a forma da narrativa do imaginário, pois partem da imaginação de quem as cria. Nesse tocante, a narrativa memorialística é um gênero que faz a intercalação entre ficção e história, entre o real e o imaginário, entre o natural e o maravilhoso, entre o consciente e o inconsciente e transita entre os fatos e os devaneios na relação entre a imaginação e as lembranças da memória. Acerca disso, Bosi nos explica que:

O convívio de inconsciente e consciente é ora tenso, ora distenso. Tenso quando a percepção-para-ação domina o comportamento. Distenso, no caso de o passado alargar o presente: O espírito humano pressiona sem parar, com a fatalidade da memória, contra a porta que o corpo lhe vai entreabrir: daí os jogos da fantasia e o trabalho da imaginação – liberdade que o espírito toma com a natureza. (BOSI, 1994, p. 52).

Depreendemos que, nas narrativas de vida, o sujeito narra o acontecimento vivido a partir de sua subjetividade e analisa o fato a partir da sua posição no espaço social, construindo sua narrativa de acordo com sua concepção de mundo e percepção de si mesmo. Ao contar sua história, o sujeito busca fios que os conduzem na trama do modo como eles querem narrar, recorrendo também à sua imaginação. Logo, se as narrativas de memória/de vida constituem-se em uma forma para se trabalhar o passado dos indivíduos, o cotidiano e as experiências sociais, elas também

permitirão uma percepção sobre o que as pessoas pensam, uma reflexão sobre o que viveu, o porquê de determinadas escolhas e nesse diálogo, acreditamos que:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição. (BOSI, 1994, p.81).

Portanto, por meio dessas formas textuais (criadas com base na “evocação”, na “lembrança”, no “trabalho de reflexão” etc.), podemos estudar as dimensões dos sentidos, dos sentimentos e das mentalidades, como fazem outros gêneros, como os relatos literários, contos, crônicas, entre outros.

Nessas narrativas, a memória, o imaginário e a linguagem, que são elementos da subjetividade, estão inter-relacionados à tessitura memorialística do discurso materializado, aproximando-nos dos universos referenciais e transferenciais das nossas narrativas de vida. O foco não está, somente, nos fatos vividos, mas na interpretação do vivido, até porque “em literatura, jamais temos de haver-nos com acontecimentos ou fatos brutos, e sim com acontecimentos apresentados de determinada maneira” (TODOROV, 1968, p.41). Além disso, toda narrativa de história de vida pertence a um contexto de escritura, histórico, social e ideológico.

Logo, as histórias reais e ficcionais ou, ainda, a junção delas – pois ficcionamos o real – tornam-se limitadas quando estão vinculadas somente aos livros didáticos, literários ou históricos. As nossas histórias singulares podem também ser contadas e escritas por nós mesmos, por meio de nossas reminiscências e expectativas de mundo e ser estudadas no contexto escolar.

Contudo, ao decidir pesquisar sobre as narrativas de memória/de vida, deparamo-nos com a falta de referências bibliográficas que discutissem esse fenômeno discursivo na perspectiva de um gênero em sua construção composicional, temática e estilo a ser ensinado em sala de aula. Assim, os conhecimentos, que aqui empreendemos, objetiva contribuir com os professores de língua portuguesa que desejem abordar esse gênero em sala de aula por meio de uma prática de escrita processual, sistemática e metodológica.

Ao mobilizarmos os conhecimentos literários para a compreensão desse gênero discursivo, percebemos a sua relação de aproximação com o gênero literário

conto, haja vista que igualmente às narrativas de memória/de vida, o conto é uma narrativa em que “arma-se um conflito que deve ser único e o mais importante na trajetória da personagem [...], além do drama apresentar fim em si próprio, compondo uma unidade de começo, meio e fim” (MOISÉS, 1978, p. 21).

Ainda na relação intrínseca entre esses dois gêneros, destacamos a brevidade, fator que os diferencia da novela ou do romance, por exemplo, os quais tendem a ser mais longos. As narrativas de vida assim como o conto são univalentes, logo, sua dramaticidade gira em torno de um único conflito e os demais acontecimentos irão volver-se em torno deste núcleo, fluindo para um único desfecho. Dialogando com essa ideia, destacamos o conceito do gênero conto mobilizado por Moisés (1978, p. 20):

Trata-se, pois, de uma narrativa unívoca, univalente. Constitui uma unidade dramática, uma cédula dramática. Portanto, gravita em torno de um só conflito, um só drama, uma só ação: unidade de ação. Para entender nitidamente essa unidade dramática, temos de considerar ainda outro aspecto da questão: todos os ingredientes do conto levam para um mesmo objetivo, convergem para um mesmo ponto (MOISÉS, 1978, p. 20).

Além do que já foi apresentado, sobre a relação de proximidade entre estes dois gêneros aqui discutidos, apresentamos, de modo breve, outras relações entre eles, segundo Moisés (1978), a saber:

Os dois abordam o espaço da ação de modo limitado: uma sala, um quarto, uma rua, uma casa etc. E mesmo quando outros lugares são mencionados, um único conterá a tônica dramática, visto que se caracterizam como um acontecimento singular na vida do sujeito narrador. Em relação ao tempo, o acontecimento se destaca em uma unidade de tempo, seja um dia, uma hora, ou uma noite.

No enredo dos contos, há sempre um enigma a ser desvendado e a narrativa vai se desenvolver em torno do desfecho dele, que geralmente se dá de forma inesperada, mas coerente com o contexto, desenvolvido em começo, meio e fim (MOISÉS, 1978). Construção que, do mesmo modo, aparece nas narrativas de memória/de vida.

As personagens também tendem a ser poucas, pois, geralmente, só surgem aquelas que estão diretamente no conflito, mas se ocorrer de conter mais personagens irão desenvolver papéis secundários de pouca importância, tidas como planas e que não interferirão no desenvolvimento da narrativa. Ressaltamos que nas narrativas memorialísticas, o foco narrativo, ou ponto de vista, pode ser empregado

tanto na primeira quanto na terceira pessoa. Porém, no conto, os conflitos e os dramas residem na fala das pessoas, nas palavras proferidas, ou seja, por meio do diálogo “com o mútuo ato de ouvir e o mútuo ato de falar”. (MOISÉS, 1978, p.28).

De acordo com Moisés (1978), esse diálogo pode acontecer de modo direto, no qual os personagens falam diretamente, ou de modo indireto, no qual o narrador resume a fala das personagens, contando por eles, ou de modo indireto livre que consiste na fusão dessas duas formas discursivas. O contexto discursivo das narrativas de memória também permite a utilização dessas três formas de discurso, ficando a critério do autor-criador (narrador), pois é quem enuncia a história.

Para Genette (1971), a informação diegética que se encontra num determinado nível de consciência possibilita uma posição afetiva, ideológica, ética e moral em relação a uma dada informação. Assim, de acordo com esse autor, existe o narrador autodiegético – aquele que é o narrador da história e relata suas próprias experiências como personagem principal. E o narrador heterodiegético – aquele que relata uma história à qual não conhece, ou seja, não faz parte do universo diegético e, portanto, não é personagem dessa história. Os dois se distinguem, exatamente, porque o primeiro conta uma história que é conhecida por sua experiência de testemunha direta. Enquanto que o segundo assume uma posição de autoridade e manipulação em relação a uma narrativa vivida por alguém. Podemos confirmar essas diferenças de posições assumidas pelo narrador de acordo com Todorov (1971), o qual afirma que:

[...] da posição do narrador depende a visão das coisas, com a qual o leitor pode se solidarizar ou a que ele pode se opor. Quando lemos, contamos ou ouvimos uma história, estamos na companhia do narrador, que, ao narrar, deixa suas marcas é ele que nos faz ver a ação pelos olhos de tal ou tal personagem, ou mesmo por seus próprios olhos, sem que lhe seja por isto necessário aparecer em cena. É ele, enfim, que escolhe relatar-nos tal peripécia através do diálogo de dois personagens ou mesmo por uma descrição ‘objetiva’ (TODOROV, 1971, p. 245).

Nesse processo de alteridade, o outro é de fundamental importância, pois é na interação entre o eu e o outro que ambos se incluem mutuamente, numa relação recíproca, se definindo na tríade eu para mim, outro para mim e eu para o outro, numa ação concreta. Essa ação se materializa no ato, no discurso e exige uma

compreensão responsiva e responsável de ordem ética e cognitiva dos sujeitos em interação, situados no tempo histórico e cultural. Nesse contexto,

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p.45)

Bakhtin (2006, p. 96) afirma que “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”. Logo, nas narrativas de memória/de vida, o narrador seleciona as palavras do contexto da vida onde foram impregnadas de julgamentos de valor.

Nesse sentido, ao produzirem as narrativas de vida, os estudantes se portam como autores que inscrevem a vida do outro, dando-lhe acabamento estético, e retiram as palavras “impregnadas de julgamentos de valor” do cotidiano da vida rural, ou seja, do cotidiano da vida real, do que foi vivido pelos idosos. Portanto, na narrativa de memória, produzida a partir da história do idoso, o estudante (autor-criador) assume uma posição externa que permite dar forma e acabamento estético à personagem e ao mundo habitado por ela. Esse acabamento é realizado no dialogismo das vozes do autor e do “outro” que o completa, discorda, afirma, refuta, entre outras coisas. Logo,

[...] nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003, p.11).

Até mesmo quando uma obra é autobiográfica, o autor deve olhar para si mesmo com os olhos do outro, haja vista que “com um só e único participante não pode haver acontecimento estético, pois não posso ser o autor de meu próprio valor, assim como não posso pegar-me pelos cabelos e içar-me” (BAKHTIN, 1997 p. 73). Logo, a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em

consciência estética, numa posição de distância axiológica, pois personagem e autor estão fundidos em um todo único. Então, podemos concluir a esse respeito que

o corpo não é algo que baste a si mesmo, tem necessidade do *outro*, de outro que o reconheça e lhe proporcione sua forma. Apenas o corpo interior — a carne pesada — é dado ao homem, o corpo exterior do outro é apenas pré-dado e deve ser objeto de uma atividade criadora. (BAKHTIN, 1997, p. 69).

Neste viés, cada estudante será levado a revisitar suas experiências pessoais a partir da partilha dos conhecimentos e acontecimentos advindos da mesma comunidade e grupo social dos quais eles e suas famílias fazem parte. Portanto, ao perceber valores e reminiscências que dialogam com o seu modo de vida e agir no espaço social, os estudantes tomarão consciência de si e do mundo. Isso é possível porque

[...] a percepção de mim como outro, minha exterioridade - a minha existência para o outro - tende a concentrar-se na minha autoconsciência; ocorre uma volta a mim mesmo para um uso interessado da minha existência tal como ela aparece ao outro. Então meu próprio reflexo no outro, o que sou para o outro, transforma-se em meu duplo, um duplo que força a entrada na minha consciência, turva-lhe a limpidez, e me desvia de uma relação direta comigo mesmo (BAKHTIN, 1997, p.77).

Para Bakhtin (1997), o autor é quem pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente. Desse modo, é o autor-criador que busca, por meio da relação enunciativa, uma totalidade de sentido na unidade da obra, é o responsável pelo discurso e, desse modo, compõe uma organização estética do gênero (narrativas de vida) com base na posição valorativa sobre o tema que, para essas histórias, é a vida cotidiana.

O estudante-autor cria sua forma de linguagem e edifica uma arquitetônica para atuar e compor a sua obra, assumindo sua posição autoral e expressando seu mundo segundo sua visão estética, contudo, de acordo com Bakhtin (1997), o discurso do autor não pode abranger todos os pontos de vista e concluir de fora o discurso do herói. Para influir na trajetória do herói, é preciso dialogar com ele, portanto, o outro tem papel fundamental na constituição dos sentidos no discurso do locutor. Constatase assim que nenhuma palavra é nossa, mas repleta da voz do outro. A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica face de si mesmo e face ao outro.

Ainda nesse contexto de busca pela compreensão acerca das narrativas de memória/de vida, ressaltamos o conceito de Labov (1997), o qual nos propõe um

conceito de narrativa como um modo de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que tenha (se infere ter) ocorrido. O autor ressalta que o que torna a recapitulação de experiências uma narrativa, e não um relato, é o fato de ela se referir a um acontecimento específico e não a hábitos ou ações recorrentes.

Percebemos a partir dos apontamentos de Labov (1997) que a narrativa de memória/de vida se difere do relato de experiências. De acordo com Perroni (1992), este último constitui-se de “narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma **sequência de experiências** pessoais pelo narrador” (PERRONI, 1992, p.75, grifo nosso), enquanto as narrativas de vida são construídas a partir de uma sucessão de ações sobre **uma experiência** vivida por um ou vários sujeitos em um tempo e espaço. Logo, a narrativa de vida se relaciona a um acontecimento singular (LABOV, 1972) e não a registros de uma sucessão de vários acontecimentos que não se desenvolvem em um enredo.

Ainda de acordo com Labov (1997 apud BASTOS, 2005, p. 3) “o ponto da narrativa significa sua razão de ser ou motivo pelo qual ela é contada”. Assim, quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações dos ouvintes do tipo: “E daí? Por que você está falando sobre isso?” Além disso, a narrativa deve ser contável e, para tanto, deve fazer referência a algo extraordinário, logo, eventos banais não se prestam a ser contados.

Segundo esse autor, a composição de uma narrativa possui os seguintes elementos: *resumo/prefácio*, *orientação*, *ação complicadora*, *resultado ou resolução*, *coda* e *avaliação* e podem ser abordados nas narrativas por meio de respostas às seguintes perguntas:

Resumo: de que se trata?
 Orientação: quem, onde, o que, quando?
 Ação complicadora: então aconteceu o que?
 Avaliação: e daí?
 Resultado ou resolução: no fim aconteceu o que?
 Coda: elemento da narrativa menos encontrado; não é uma resposta às perguntas anteriores; ela elimina questões; sinaliza que as perguntas da ação complicadora e da avaliação não são mais relevantes (LABOV, 1972, p. 370).

Desse modo, o resumo é uma síntese do que trata a narrativa, a natureza do seu conteúdo; a orientação apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas (Onde? Quando? Quem?); a ação complicadora se trata da sequência dos acontecimentos e ações que formam o corpo da narração com posterior apresentação

do evento inesperado ou clímax; a avaliação é parte em que o narrador apresenta suas emoções); a resolução é uma solução – o resultado –, ou seja, é uma resposta à pergunta: “isso acabou?”), por último, a coda: uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão “Então, o que aconteceu?”

A composição apresentada por Labov dialoga com os elementos da narrativa apresentados por Othon Garcia (2001), a saber:

o quê: o fato, a ação (enredo);
quem: personagem (protagonista(s) e antagonista(s));
como: o modo como se desenrolou o fato ou ação;
quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;
onde: o lugar da ocorrência;
porquê: a causa, razão ou motivo;
por isso: resultado ou consequência (GARCIA, 2001, p. 255)

Nas narrativas de memória/de vida, “o quê” se refere à experiência em si, ao que sucedeu. O “quem” faz alusão aos idosos e às pessoas que participaram do acontecimento, que concentram diversidade cultural e estabeleceram interações variadas no espaço e épocas vividos. “Como” é a apresentação da sucessão de ações vivenciadas até acontecer o clímax e o desfecho da história. O “quando” se refere ao tempo, fase da vida do idoso, em que ocorreu o acontecimento singular em sua vida. “Onde” é o espaço em que aconteceram as experiências, momento em que se pode contextualizar o ambiente no qual o evento aconteceu, a cidade, a casa etc. O “porquê” versa sobre as causas, razões e motivos pelos quais o evento ocorreu.

Esses elementos são essenciais para a composição e organização de uma narrativa, porém, é fundamental que o estudante tenha noção da ideia central da história contada, bem como porque ela se torna singular e digna de ser narrada e compartilhada, por isso, é imprescindível um planejamento do texto pelo discente.

Salientamos que os elementos da narrativa sintetizados por Garcia se complementam aos evidenciados por Labov, pois o aporte laboviano destaca os elementos: “avaliação” e “coda”, os quais orientam e facilitam a organização das revelações, das sensações e impressões diante da experiência vivida, orientando o estudante para criação e produção de sentidos para além da descrição. Visto que na concepção de Labov (1997), narrar não é apenas uma representação do passado, mas principalmente uma experiência que se torna contável porque precisa ter um lugar na biografia do falante. Desse modo, os eventos vividos serão social e emocionalmente avaliados.

Bastos (2005) nos explica que Labov (1997) relaciona o teor de reportabilidade de uma narrativa com o de credibilidade, assim, para uma narrativa ser contável e aceita como verdadeira, ela deve conter um evento extraordinário e, com isso, tocar o ouvinte, evitando a seguinte pergunta “e daí”? “Por que você está contando isso?” “Qual o sentido do que está sendo contado?” Desse modo, quanto mais credibilidade uma narrativa conseguir transmitir, mais reportável ou contável ela se tornará. Logo, é necessário que o texto ofereça evidências do que se reporta para que seja aceito como verdade.

Colaborando com a ideia de narrativa na perspectiva social aqui compreendida, mobilizamos também, de modo complementar, a definição de Linde (1993) que considera a narrativa de vida da seguinte forma:

Uma história de vida consiste em todas as histórias e unidades de discurso associadas, como explicações e crônicas, e as conexões entre elas, contadas por um indivíduo durante o período de sua vida que satisfaça a dois critérios: 1- As histórias e unidades de discurso contidas na história de vida tem como sua avaliação primária um ponto sobre o orador, não um ponto geral sobre a maneira como o mundo é: 2- As histórias e as suas unidades de discurso associadas têm a reportabilidade estendida; isto é, elas são contáveis e são contadas e recontadas ao longo de um período de tempo (LINDE, 1993, p. 21, tradução nossa).²

Assim, essa perspectiva vê a narrativa como construção situada na experiência, que ajuda a compreender como organizamos nossos discursos e lidamos com a ordem social em nossas histórias. De modo amplo, Linde (1993) considera essas narrativas como unidades que são sociais, discursivas e funcionam para a criação e manutenção de identidades, pois quando contamos histórias dessa natureza, estamos dizendo que tipo de pessoa somos e, desse modo, marcamos a existência em um mundo social de acordo com critérios de propriedade e aceitação cultural. Logo, ao contarmos histórias, transmitimos o sentido de quem somos e também construímos relações com os outros e com o contexto em que vivemos, com isso, dialogamos com Bakthin (1997, p.76), quando afirma que

² A life story consists of all the stories and associated discourse units, such as explanations and chronicles, and the connections between them, told by an individual during the course of his/her lifetime that satisfy the following two criteria:

1. The stories and associated discourse units contained in the life story have as their primary evaluation a point about the speaker, not a general point about the way the world is.
2. The stories and associated discourse units have extended reportability; that is, they are tellable and are told and retold over the course of a long period of time.

[...] devo, em meus valores, situar-me fora da minha própria vida e perceber-me como outro entre os outros; a operação é fácil no abstrato, quando me coloco num ponto em que compartilho uma norma comum com os outros (na moral, no direito), uma lei estabelecida pelo conhecimento (fisiológica, psicológica, social) (BAKTHIN, 1997, p. 76).

Nesse contexto, podemos afirmar que “as narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (BASTOS, 2005, p. 11), pois quando narramos nossas experiências passadas, “somos guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar essa experiência” (BASTOS, 2005, p. 11). Destarte, ao contarmos nossa história, podemos transformar nossas lembranças lhes dando novas interpretações ao recriarmos o contexto do fato narrado, assim podemos rever e criticar nossas ações passadas, transportando emoções para elas. A esse filtro crítico e afetivo por meio do qual construímos nossas histórias relaciona-se os nossos valores, crenças, cultura e história, o que dialoga com o seguinte posicionamento:

Minhas relações emotivo-volitivas com o corpo exterior do outro são imediatas, e é apenas numa relação com o outro que vivo de maneira imediata a *beleza* do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um nível de valores totalmente diferentes, inacessíveis à percepção interna e à visão fragmentária que tenho de mim mesmo. Apenas o outro é *encarnado* para mim em termos de valores e de estética do corpo interior ou do corpo exterior, do ponto de vista subjetivo ou objetivo, conforme nos baseamos em nossa própria vivência ou na vivência do outro; no primeiro caso, o fundamento é a categoria dos valores do *eu*, à qual se vinculará o *outro*, e, no segundo, a categoria do *outro*, que englobará a *mim* também (BAKTHIN, 1997, p. 70 -71).

Neste tocante, ressaltamos que essas histórias são construções dialógicas de um “eu” situado social e historicamente, o qual o estudante será levado a compreender, interpretar e recriar. Portanto, ao produzir as narrativas, cada estudante será colocado como um sujeito/narrador que interpreta e tem consciência de si, nesta realidade.

1.4 Narrativas de memória/de vida – um gênero discursivo

Pautados na visão bakhtiniana sobre o conceito dialógico da linguagem e tendo em vista que o ensino de língua portuguesa é orientado pela concepção de língua enquanto fenômeno social da interação verbal, adotamos a concepção de gênero do

discurso, considerada como uma construção social, relativamente estável que se realiza em forma de enunciados concretos e únicos, orais ou escritos, e se constitui a partir do funcionamento das esferas (ou campos) nos quais circula, alinhados às situações de comunicação em sociedade (BAKHTIN, 2016).

As narrativas de memória/de vida se constituem numa atividade humana que como qualquer outra, requer o uso da linguagem, cumprindo um propósito comunicativo numa dada situação social, estabelecendo, assim, relações discursivas. Logo, acreditamos que por meio do estudo e da produção desse gênero em sala de aula, torna-se possível desenvolver práticas de produção textual que possibilitam atividades significativas situadas no contexto social.

O estudo das narrativas de vida possibilita a aplicação de uma atividade social, porque ao provocar o resgate de lembranças vivenciadas em uma comunidade, são atualizadas para o presente, não apenas a história e as memórias de um indivíduo, mas também a memória e história do grupo social ao qual esse sujeito pertence. Logo, percebe-se que essa atividade discursiva permite relacionar uma prática comum em sociedade a uma forma textual convencionalmente ensinada em sala de aula, ou seja, o estudo da narrativa. E desse modo, é possível realizar uma atividade discursiva, dialógica e interacional.

Neste tipo de atividade, ao construir as suas narrativas a partir da história de vida do idoso, o estudante acaba manifestando o seu ponto de vista de forma ativa acerca da palavra do outro, por meio do discurso citado que é “um discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado.” (BAKHTIN, 2006, p. 249).

É importante ressaltar que diante da história do idoso, o estudante assume um ato responsivo e estético ao escrever a narrativa de vida, porque há um acabamento e não uma finalização entre o “eu” e “o outro”, pois a maneira como o estudante (autor-criador) organiza suas ideias e seu modo de pensar está em permanente interação com o outro, sendo assim, a estética, ou seja, a maneira de organizar o seu discurso está em diálogo com o que foi vivido pelo idoso.

Nessa perspectiva, refletimos com base em Bakhtin (2016) que não há como considerar o texto produzido pelo estudante como um objeto homogêneo, produzido por um sujeito também homogêneo, mas um objeto heterogêneo, produto de um

sujeito também heterogêneo, porque sempre comporta constitutivamente em seu interior outros discursos.

Tomando por base essa visão, entende-se que os discursos não são formas sintáticas de transmissão das falas alheias, mas pontos de vista, representações da interação entre o sujeito-narrador e suas posições axiológicas.

Assim, de acordo com Bakhtin (2006), a maneira de integrar “o discurso de outrem” no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado. Logo, as formas sintáticas diretas ou indiretas do discurso do outro não são apenas esquemas padronizados para citar o discurso. Não obstante, esses esquemas e suas variantes só podem ter surgido e tomado forma de acordo com as tendências dominantes da apreensão do discurso de outrem (BAKHTIN, 2006). De tal modo, como o sujeito é constituído historicamente, ocupa diversas posições enunciativas que emergem seu discurso a partir do outro, manifestando ativamente seus conhecimentos por meio de seu ponto de vista a partir do discurso alheio, o que possibilita ser o construtor do seu discurso. Logo, para Bakhtin (2016), a presença da palavra do outro no discurso vai além das questões sintáticas e estruturais, envolve também questões de sentido.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, o discurso direto que é uma das formas de discurso citado, significa uma retomada de outra enunciação e não uma transmissão desinteressada de uma forma, e por isso, as estratégias empregadas na reprodução do discurso de outrem expressam tons valorativos, revelando, assim uma tomada de posição. Destarte, o discurso citado não se exaure na citação, já que citar não significa apenas repetir, mas também estabelecer uma relação entre o discurso que cita e o discurso citado numa interação dinâmica dessas duas dimensões.

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Em face da atitude responsiva ativa do outro perante o enunciador, o enunciado pressupõe sempre, conforme Bakhtin (2016), uma apreciação valorativa. Por conta disso, o discurso alheio está sujeito a diversas interpretações e transformações de sentido, pois tanto o ato de selecionar como de inserir obrigam o sujeito a pensar, julgar, pesar e avaliar, por isso que a concepção dialógica da produção do dizer, por

meio de outros discursos, é sempre ativa e dinâmica. Desse modo, alicerçados na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006), podemos dizer que a nossa fala não pertence só a nós. Nela, ecoam muitos discursos, muitas vozes, às vezes explícitas, às vezes silenciadas. Observa-se, então, que o discurso do outro revela a presença do heterogêneo na constituição do discurso.

Logo, frente à apreensão apreciativa do discurso de outrem (do idoso), os estudantes podem reagir de diferentes maneiras, compreendendo e registrando o seu ponto de vista, de formas mais ou menos passivas. A apreciação estabelece a compreensão responsiva como determinante das escolhas feitas pelo falante no momento da enunciação e é responsável pela criatividade nas mudanças de significação, que são sempre reavaliações. Desse modo, as escolhas realizadas estão sujeitas aos aspectos sociais, ideológicos e emocionais, por isso, quando utilizadas no enunciado concreto, fazem nascer a emoção, o juízo de valor, a expressão (BAKHTIN, 2006).

Nesse contexto, para muito além da produção de relatos informativos, é objetivo desta proposta, orientar o estudante a organizar as ações vividas de sujeitos sociais em forma de discurso narrativo com vistas a desenvolver a capacidade de contar. Percebe-se que nesse contexto, as narrativas contadas são um importante agente de socialização, uma vez que os idosos transmitem padrões recorrentes de sua época que podem levar o estudante a perceber os papéis e relações que fazem parte da cultura e da sociedade em que eles vivem, compreendendo a partir das histórias de vida dos idosos, as temáticas que as permeiam, como sofrimento, dor, morte, desestruturação social, amor, relação familiar, bem como família/escola e sociedade. Isso permite a observação de vários conflitos provenientes do contexto social, da época vivida, o que pode proporcionar o desenvolvimento dos valores referentes ao convívio social.

Portanto, as “estórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudá-las é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” Bastos (2005, p.74).

Salienta-se que produzir narrativas por meio de histórias vivenciadas pelos idosos de Salgado/SE possibilita o resgate de lembranças, costumes e tradições locais por meio do discurso, além de promover a interação entre a escola e a

comunidade do bairro e permitir uma atividade social muito relevante de dá voz a essas pessoas, que em sua maioria são esquecidas, e também aos estudantes. Assim, a atividade de produzir narrativas a partir da história do idoso permite uma co-construção, como também possibilita que o estudante se reconheça como membro daquela comunidade junto com o idoso, pois “[...] ao contar histórias, co-construímos, ao mesmo tempo, o sentido de quem somos e o sentido do mundo em que estamos. [...]” (BASTOS, 2005, p.76).

1.6 Memória e narrativa

Memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para contar uma história, é preciso ter um conhecimento prévio, ter consciência da organização e de como se constrói uma narrativa. Para tanto, a nossa memória pode ser ativada a qualquer momento, a fim de registrar e resgatar lembranças. Nessa perspectiva, a memória, além de funcionar como elemento da narrativa, desencadeia eventos que contribuem para aumentar a expressividade do texto, bem como a sua organização, estrutura e associação de ideias (GORNICK, 2003).

Assim, a memória é um veículo de recordações, lembranças biográficas, saberes, crenças e sentimentos, exclusivo de todo indivíduo. Para lembrarmos, é preciso que tenham ficado em nós vestígios daquele evento. Por exemplo, quando retornamos a um local em que já estivemos antes, isso nos ajuda a ativar lembranças que foram esquecidas.

Do mesmo modo, quando encontramos um amigo e recordarmos momentos vividos juntos, os fatos ganham mais ênfase, pois não estamos sós para revivê-los. Assim, as nossas lembranças podem estar baseadas não só no nosso pensamento, mas no de outras pessoas. Em consonância ao exposto, apoiada nas ideias de Halbwachs (1990), Bosi (1994, p. 54) afirma que:

[...] as relações a serem determinadas não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relação entre corpo e espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

A autora ressalta não apenas o caráter pessoal da memória, mas também o familiar, grupal e social. Assim, mesmo que cada indivíduo carregue suas lembranças pessoais, ele está inserido em um contexto social e cultural, e é nesse contexto que

ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Dessa forma, a memória do indivíduo está relacionada à classe social a que pertence, ao relacionamento com a família, com a igreja, com a escola, com a profissão, com os grupos de referência etc.. Essas diversas memórias constituem a memória coletiva, que dá base à identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo. A memória individual, então, está atrelada à memória em grupo, a qual está ligada ao coletivo de cada sociedade.

Constata-se que, desse modo, o trabalho da memória não é somente individual, pois a associação de lembranças comuns em um mesmo grupo possibilita aos seus membros alimentar um sentimento de identidade e pertença. A memória coletiva é resultado do esforço grupal para resgatar lembranças e momentos comuns para produzir um conjunto de lembranças compartilhadas, o que é possível por meio das suas narrativas.

Narrar, nesse sentido, é um modo de reconceitualizar o passado a partir do momento presente, por isso a narrativa sofre influências tanto dos interlocutores presentes como também do próprio objetivo pelo qual ela é contada (BOSI, 1994). As pessoas não têm em suas memórias uma visão estática dos acontecimentos que ocorreram, daí existir diversas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É no momento da narrativa de uma versão do passado que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias.

Para Bosi, é preciso conservar a arte de narrar. Essa prática se trata de um processo em que o narrador é o sujeito personagem da história e a narrativa é o registro no qual a própria passagem do oral para o escrito também faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo ouvinte. Dessa maneira, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foram vivenciados e como são vistos no presente. Além disso, o modo de lembrar é tanto individual quanto social. Assim, o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas, ao recordar, paulatinamente, individualiza a memória comunitária na forma do que se lembra e em como se lembra.

A memória busca resgatar o passado. Contudo, é impossível resgatá-lo fielmente. Existem lacunas e perdas. Para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje,

as experiências do passado”. A lembrança é uma imagem construída pelas referências que estão à disposição, no conjunto de representações da consciência atual. Com isso, “a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.” (BOSI, 1994, p. 90). Nesse sentido, a memória tem papel importante, pois o desconhecido de outros tempos e épocas, bem como a diversidade que desconhecemos, podem chegar até nós pela memória daqueles que viveram e presenciaram.

Ressaltamos a importância das pessoas mais idosas de um grupo para possibilitar a conexão entre pessoas por meio do conhecimento, pois “a conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte” (BOSI, 1994, p.82). Nas lembranças dos velhos ficamos surpresos com a riqueza das lembranças de brincadeiras, jogos, cantos e danças de outras épocas.

Além do enriquecimento de conhecimentos, ensinamentos e experiências sábias, ouvir os idosos em suas contações de histórias possibilita a esse grupo o vínculo com outra época e a consciência de ter suportado e compreendido muita coisa, além de proporcionar ao ancião a alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Isso, então, faz sua vida ganhar finalidade por meio de ouvidos atentos (BOSI, p.82). Ressalta, assim, a importância social de ouvir essas pessoas que muitas vezes são tão esquecidas e retraídas em seu grupo. Consequentemente, “a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1994, p. 85).

Entendemos, portanto, que a narrativa de vida a partir das memórias do outro, é uma forma de uma história reproduzir-se de geração a geração e gerar outras histórias que se cruzam com a original, mas que possuirá outras impressões e experiências. Tal prática em sala de aula possibilita co-construções realizadas pelo estudante junto ao idoso.

A partir dessas histórias, os discentes têm a oportunidade de verificar traços do cotidiano vivido por eles, considerando-os nas relações sociais, familiares e escolares. Isso possibilita o resgate de uma identidade por meio de reminiscências de outro tempo, mas que também pertence ao tempo atual por meio das tradições que são

mantidas ou evoluídas de geração em geração, o que permite a compreensão de valores, normas e condutas vivenciadas. Isso porque “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente” (BOSI, 1994, p. 82).

Ao estimular os estudantes a contar histórias ouvidas de idosos da comunidade escolar, vislumbrou-se uma oportunidade de produzir narrativas derivadas de uma atividade colaborativa que não ficou limitada ao passado, visto que esse texto ainda seria transformado em uma animação desenvolvida por meio de técnicas contemporâneas.

1.7 O curta-metragem e a técnica *stop motion*

O curta-metragem é um gênero que possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, condensação narrativa, linguagem e ação, tempo de história – normalmente linear – verossimilhança com a realidade, entre outras características, como a possibilidade de vincular conteúdos culturais a valores educativos (ALCÂNTARA, 2014), por isso o curta é considerado “uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem” (ALCÂNTARA, 2014, p.17).

No Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, esse gênero é definido como um “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico”. Partindo dessa definição, foi preciso conhecer os detalhes que permitem sua composição.

O curta-metragem pode ser gravado por meio de distintas técnicas, dentre elas o *stop motion*, a qual de acordo com Kaminski (2010), é uma técnica cinematográfica simples, de baixo custo. Essa é uma técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos. Entre um fotograma e outro, o animador muda a posição do objeto da forma mais minuciosa possível. Para que o filme dê a ilusão de que o objeto está se movimentando, deve-se projetar a animação a 24 fotogramas por segundo. Isso normalmente é realizado profissionalmente, contudo, a animação pode apresentar resultados satisfatórios mesmo quando são projetadas de 12 a 15 fotogramas por segundo, o que poderá ser constatado na execução do projeto

realizada com estudantes de educação básica. Ressaltamos, contudo que o professor não precisa ficar preso ao mínimo sugerido por Kaminski (2010), pois como se trata de produções amadoras, concretizada no espaço escolar, não se deve exigir que as imagens sejam tão fluidas quanto nos trabalhos profissionais, visto que ser grande a demanda de tempo de produção.

Para entendermos, ainda que sinteticamente, a origem da *stop motion*, vale a pena ressaltar que o nascimento do cinema impulsionou o desenvolvimento de novas técnicas de animação, bem como sua maior propagação. No período de 1894 a 1895, foi feita a criação do aparelho denominado cinematógrafo. Esse instrumento possibilitou a captação de várias imagens por segundo e posterior projeção na mesma velocidade de captação. A partir de então, as experiências de ilusão no cinema se tornaram mais populares, especialmente, com a técnica de desligar a câmera, mexer na cena e religá-la.

Com o passar do tempo, grande parte da população passou a conhecer os segredos por trás das câmeras e a simples exploração das possibilidades técnicas dos equipamentos deixou de atrair o público. Nesse contexto, os produtores se viram obrigados a aprimorar as narrativas, os roteiros, a questão estética e a coerência dos efeitos especiais com a história, segundo Oliveira (2010).

Dessa forma, com o passar do tempo, as imagens ficaram mais fluidas e com qualidade poética. Esse processo se tornou ainda mais intenso com o surgimento de profissionais especializados nas diversas áreas de produção, fato que começou pouco antes do início da Primeira Guerra Mundial, quando surgem os primeiros estúdios de animação.

Segundo Oliveira (2010), inicialmente, aqueles que escolheram a técnica de animação, conhecida como *stop motion*, se limitaram a produções independentes com bonecos de pano ou argila, sobre armação de arame, entretanto, com a especialização, as ações ganharam profissionalismo. Atualmente, para as produções, são utilizados os mais variados tipos de materiais na confecção dos bonecos: plastilina ou massa de modelar, madeira, arame, tecidos, borracha silicone, isopor, plástico, vinil, papel cortado, entre outros. Contudo, o princípio sempre é o mesmo, ou seja, captação de um fotograma, movimentação do boneco ou objeto e captação de outro fotograma, seguindo a rotina até chegar ao final do movimento desejado.

Ao considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, optamos por usar a técnica de maneira simplificada, o que também permite barateá-la da melhor forma possível. Assim, as animações utilizando o *stop motion* foram criadas utilizando fotogramas produzidos a partir de recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros materiais e objetos. Ressalta-se que a ilusão de movimento por meio das fotografias decorre da persistência retiniana, que segundo Kaminski (2010, p. 2.), ocorre:

Quando a retina dos seus olhos está excitada pela luz, ela envia impulsos para o cérebro, que por sua vez, são interpretados como imagem pelo córtex cerebral, as células da retina continuam a enviar impulsos mesmo depois da luz ser removida. Enquanto isso acontece, o cérebro continua recebendo estímulos da retina, e estes impulsos permanecem como uma imagem vinda da fonte luminosa. Este processo caracteriza a Persistência Retiniana.

Algumas características são essenciais para que uma animação seja considerada *stop motion* (cf. OLIVEIRA, 2010, p. 55), dentre elas, podemos citar:

- A animação em *stop motion* deve ocorrer por intermédio da manipulação direta dos objetos durante a captação das imagens, e sempre respeitando o artifício do quadro a quadro. Não são considerados como *stop motion* a manipulação em tempo real do objeto, o que descaracteriza como animação a titeragem³ ou os teatros de sombra.
- Os objetos que irão compor a imagem animada devem existir realmente, de forma a ocupar um lugar no espaço. A manipulação de imagens vetoriais, sejam de duas ou três dimensões, mesmo seguindo um padrão de quadro a quadro, não se confundem como *stop motion*, pois essas imagens são de fato virtuais e só se realizam quando atualizadas em uma tela.
- A relação de tempo apresentada pela animação sempre será uma simulação do tempo real, e jamais o tempo de captação de imagens, já que ele é estabelecido pelo animador durante a captação das imagens.
- Não são considerados como *stop motion* movimentos conseguidos por intermédio da manipulação de grafismo ou manchas, mesmo que esses estejam impressos em objetos tridimensionais, a menos que os próprios objetos tridimensionais atuem diretamente no movimento através de um movimento sincronizado.

Atualmente, as ferramentas digitais facilitam muito o processo de produção, melhorando o acabamento das animações, até mesmo as artesanais podem sofrer interferências de *softwares* em alguns pontos de finalização.

Alguns filmes foram produzidos usando a técnica *stop motion* para a produção de efeitos especiais, a saber: *The Lost World* (O mundo Perdido), de 1925, e *King*

³ Antiga tradição de manipulação de titeres (bonecos com varetas), originária do teatro chinês até hoje utilizada no teatro e em festas populares. Na titeragem, a filmagem é feita em tempo real ou executada na frente do público (OLIVEIRA, 2016).

Kong, de 1933. Para Oliveira (2010, p. 42), “seria impossível imaginar o cinema de ficção sem o uso da técnica de *stop motion* como apoio para a produção de efeitos”. O autor ainda esclarece que a técnica não se restringiu simplesmente à produção de efeitos especiais e cita produções que foram totalmente produzidas com ela, a saber: *Rudolph te Red-Nosed Reindeer* (1964), *Mad Monster Party* (1969), *Dougal and the Blue Cat* (1970), *A Claymation Christmas Celebration* (1987), *The Nightmare Before Christmas* (1993), *Chicken Run* (2000), *Corpse Bride* (2005), *Wallace & Gromit: The Curse of the Were-Rabbit* (2005) e *Coraline* (2009). No século XXI, destacam-se os seguintes filmes que utilizaram como principal técnica de produção a *stop motion*, como: a Fuga das Galinhas, Noiva Cadáver, Wallace e Gromit e Caroline. Elaborar esse breve levantamento foi importante para estimular os estudantes a produzir animações.

No início, raramente viam-se os movimentos de boca ou expressões bem elaboradas na animação de bonecos, tendo em vista que os materiais e as ferramentas para sua produção eram bem rudimentares. O uso da plastilina (massa a base de óleo e cargas minerais) foi um dos fatores que influenciou o aperfeiçoamento da técnica, e atualmente existe uma grande variedade de materiais disponíveis no mercado, por exemplo: borracha de látex, espuma de látex, espuma de poliuretano e o silicone (OLIVEIRA, 2010). Os estudantes precisaram entender isso e optar por alternativas que atendessem aos objetivos da produção, mas que fossem acessíveis em função das dificuldades técnicas.

Para gerar o efeito dos movimentos faciais e musculares são utilizados basicamente dois sistemas. Um se baseia na substituição: elaboração de diversas cabeças ou partes das cabeças para obter as expressões desejadas (o animador substitui a parte desejada). O outro, mais complexo, configura-se na criação de sistema de peças que abrem e fecham dentro do boneco (o animador vai manipulando parafusos na parte interna). Normalmente, os bonecos possuem entre 20 a 40 centímetros de altura, sendo que os demais objetos que compõem o cenário devem guardar as mesmas proporções das personagens para manter a coerência, pois os objetos muito pequenos dificultam a manipulação (OLIVEIRA, 2010).

Durante a produção do curta-metragem, que serviu de referência para os discentes e como experiência para esta professora/pesquisadora, foi verificado que a movimentação de boca é um recurso que demanda muito tempo e um maior custo,

pois é necessário executar uma grande quantidade de quadros por segundos e exige a confecção de bonecos mais sofisticados ou excessiva substituição deles (faces diferentes). Contudo, existem outros recursos que podem ser explorados para alcançar resultados semelhantes ou até mais eficazes como, por exemplo, exploração do espaço, ângulo da câmera, entre outros.

Oliveira (2010, p. 58) também explica que além dos personagens de massa de modelar ou borracha, a técnica de *stop motion* pode ser conseguida com o uso de recortes de papel, plástico, ímãs ou outro tipo de suporte plano. Em alguns casos, o animador prepara uma estrutura para fixar as peças e produz o movimento manipulando as mesmas sobre um cenário. Ainda existe o tipo de animação produzida com objetos soltos sobre uma superfície. Nesse caso, o animador manipula os objetos formando imagens, que podem ser facilmente reorganizadas e convertidas em outras imagens ou simplesmente serem usadas para elaborar movimentos contínuos.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), a técnica de *stop motion* também pode ser desenvolvida na forma de desenho animado ou fotografias tridimensionais, e o computador pode ser utilizado no processo de finalização das animações, por meio da utilização de *software* de tratamento de imagens, utilizados para deixar personagens erguidos durante a gravação.

Não poderíamos deixar de enfatizar que a produção do curta-metragem é uma adaptação de uma narrativa escrita, pois, conforme Balogh (2014 apud BENICÁ 2004, p. 74), “a adaptação para qualquer outro meio de comunicação pressupõe alterações para que a produção seja condizente com o meio e com o público que se busca atingir”.

Desse modo, ao adaptar uma narrativa escrita para a linguagem visual, os discentes realizaram as alterações necessárias para tornar a produção do curta-metragem em *stop motion* compatível com os recursos disponíveis na escola, tendo como resultado algo inédito e de sua autoria, de modo colaborativo e participativo.

Ademais, o conhecimento de alguns elementos fotográficos próprios da linguagem visual é importante para que os estudantes expressem o que querem dizer, a saber: os planos, os ângulos e as cores. Martin (1990 apud BENICÁ, 2016) afirma que o tamanho do plano é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada.

Gaffuri e Gomes Zanetti (2016, p.8) enumeram os planos:

O Plano Geral (PG) enquadra grande parte do cenário mostrando onde se encontra o personagem caracterizando o ambiente em que está localizado. Pode expressar tanto a solidão em uma grande paisagem e até mesmo sua liberdade nela.

O Plano Médio (PM) enquadra o sujeito da cintura para cima, incluindo as características importantes de uma cena e estabelece relação entre o intérprete e o ambiente. É o enquadramento em que mista a ação e expressão narrativa e dramática do personagem. Para demonstrar a ação de um ou mais personagens utiliza-se o Plano Americano (PA) os fotografando da altura dos joelhos para cima. São no Primeiro Plano (PP) e Plano de Detalhe (PD) ou Close-up que se manifesta o maior poder de significação psicológica e dramático de uma cena, pois a câmera enquadra as fisionomias lendo nelas as expressões mais íntimas transmitindo de maneira direta e fugaz os sentimentos do personagem para o público.

Como exemplo dos sentidos construídos por meio de planos diferentes, percebemos que a câmera também pode ser posicionada de diversos ângulos na cena, para permitir distintos significados psicológicos, como, por exemplo, a imagem retratada de cima para baixo (mergulho) ou de baixo para cima (contra-mergulho). Cada ângulo transmite uma mensagem ou impressão diferente. Já as cores podem ou não passar maior proximidade da realidade ao espectador. Assim, elas podem despertar emoções específicas, constituindo-se um dos principais elementos da narrativa fílmica (BENICÁ, 2016)

Bakhtin (2016) salienta que é possível acessar a realidade por meio dos gêneros discursivos. Como o curta-metragem é um enunciado da esfera artística e permite estabelecer relações dialógicas entre os sujeitos sociais, pode ser considerado um gênero discursivo. Notamos que, por meio dele, é possível manter vínculos com a realidade social e, por sua conotação discursiva muito marcante, pode ser utilizado como instrumento de crítica social a partir de registros, como é o caso das animações produzidas a partir deste projeto pelos estudantes. Sua forma de comunicação envolve a sincronização de diversas linguagens que devem estar em sintonia, harmonia e coerência para que seja transmitido o sentido desejado no qual o enunciador cumpre sua função social.

Logo, a produção dos curtas permitiu práticas de multiletramentos realizadas pelos discentes, haja vista que eles transformaram o registro escrito para a linguagem artística que envolve diversas outras linguagens. Assim, a atividade com a *stop motion* possibilitou aos estudantes conhecimento e entretenimento, além de conseguirem significar e ressignificar a concepção de prática pedagógica. Isso porque, ao utilizar a técnica, as aulas passaram da transmissão oral e escrita sistematizada por textos

didáticos e científicos para a interação, e ainda possibilitaram a integração de diversos recursos semióticos: som, fotografias, animações e vídeos. Desse modo, percebemos que esse tipo de trabalho contribuiu para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos, conforme o que é defendido por Rojo (2012).

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, reconstruímos o aparato referente à metodologia utilizada para desenvolver os objetivos aos quais nos propusemos.

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos a partir de experiências vividas pelos idosos da comunidade local com posterior adaptação em narrativa de memória/de vida e, em seguida, para animações em *stop motion*. Essas produções foram analisadas a fim de verificar se os estudantes conseguiram construir um texto que contemplasse os objetivos da proposta de intervenção aqui apresentada.

Além disso, contextualizamos o ambiente da escola e o perfil dos estudantes envolvidos, apresentamos a abordagem e descrição da pesquisa, a sequência de atividades aplicada na intervenção pedagógica, análise dos textos, bem como uma explicação de como eles foram adaptados para animações.

2.1 Contextualização da escola e dos estudantes envolvidos

A pesquisa foi realizada no colégio CERA, que fica situado no município de Salgado/SE. A referida instituição oferta o ensino fundamental anos iniciais (5º ano) e fundamental anos finais (6º ao 9º ano), além do ensino médio. Atende ao ensino fundamental nos turnos matutinos e vespertinos ao ensino médio apenas no turno vespertino, com um contingente de 434 estudantes: 337 no ensino fundamental e 97 no ensino médio.

Em relação à estrutura física, a escola possui sete salas de aula e todas possuem ventiladores, além de um laboratório de informática. A biblioteca da escola possui ar-condicionado e o empréstimo dos livros é feito por uma pessoa responsável para essa atividade, esse espaço também funciona como sala de vídeo e apesar de não ser amplo, consegue receber em torno de 30 estudantes. Além disso, a escola possui sala de professores e secretaria climatizadas, com banheiros para a equipe técnica e professores, além de uma cantina, banheiro masculino e feminino para os discentes, rampa de acesso para pessoas com necessidades especiais e uma sala de recursos que atende a esse público de estudantes.

A escola possui um pátio amplo onde acontecem eventos, como: culminância de projetos, abertura dos jogos de primavera, reuniões de pais e mestres, entre outros. Esse mesmo espaço funciona também como refeitório e ambiente de estudo. Como a

instituição não possui quadra, as atividades de educação física acontecem no campo de futebol da própria comunidade e em uma velha quadra que pertence à prefeitura.

O corpo discente da escola é constituído por estudantes da própria comunidade e também de comunidades vizinhas. Eles moram em outros povoados e necessitam de transporte disponibilizado pela prefeitura, para chegarem até a escola. Os estudantes possuem nível sócio-econômico diversificado. Em sua maioria, dependem da cultura de subsistência e, em número menor, são oriundos de família de trabalhadores do pequeno comércio existente na comunidade, além de uma boa parte, receberem bolsa família⁴.

Os estudantes envolvidos nesta pesquisa constituem a turma matutina do 8º ano A, formada por 34 estudantes, com faixa-etária entre 12 e 19 anos. Oito deles apresentam distorção para a série, os quais também são repetentes na turma. Esses oito estudantes, inicialmente, apresentaram pouco compromisso com as atividades do projeto e alguns deles não produziram a narrativa, apesar de terem entrevistado os idosos, contudo, no decorrer da aplicação do projeto, eles foram despertando mais interesse em participar das atividades e ao final, apenas três deles ficaram sem produzir a narrativa.

A maioria dos estudantes apresentam dificuldades pontuais em escrita e leitura, mas conseguem desenvolver as atividades propostas de modo positivo, haja vista que boa parte deles possui interesse em aprender e em participar do processo de aprendizagem, além de gostarem de se envolver em todos os projetos desenvolvidos na escola.

2.2 A pesquisa-ação

Visto que esse estudo está pautado na realização de uma intervenção pedagógica na própria sala de aula do professor/pesquisador, a metodologia será desenvolvida com base nas orientações da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), porque se qualifica como um tipo de investigação-ação utilizada para definir qualquer processo que siga um ciclo de ações, por meio do qual se busca aprimorar a prática docente pela ação sistemática entre agir no campo da prática e ao mesmo tempo investigá-la. Assim, esse tipo de pesquisa (TRIPP, 2005, p.445) “é principalmente uma estratégia

⁴ Dados extraídos do projeto político pedagógico da escola.

para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Nesse sentido, e considerando o professor um agente ativo, envolvido no processo de construção do conhecimento em sua prática pedagógica, os procedimentos de pesquisa selecionados dialogam com essa proposta de intervenção, pois a intenção é que em todos os momentos haja o diálogo, interação e colaboração entre professor/estudante e entre os próprios estudantes em um processo colaborativo de produção de conhecimentos. Logo, para a aplicação desta proposta para a atividade, foi necessário haver planejamento, *feedbacks*, escrita e reescrita das histórias, resumos no formato de *storylines*⁵ e sinopses⁶ com posterior produções de animações por meio das fotografias. Dessa maneira, todas as atividades desta proposta foram desenvolvidas de forma efetivamente participativa, a fim de contribuir para a solução dos problemas evidenciados pelos estudantes em suas atividades de narrativa.

Desse modo, este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, visto que foi pautado na realização de uma intervenção pedagógica na própria sala de aula desta professora/pesquisadora. É uma forma de investigação-ação em que, além de permitir a investigação de um problema, ao mesmo tempo, possibilitará agir no campo educacional, com vistas a planejar meios para a melhoria de práticas didático-pedagógicas, por meio de ações que implantem práticas docentes associadas às práticas discentes, a monitoria e descrição dos efeitos da ação e, por fim, a avaliação dos resultados. Tal pesquisa configura-se, portanto, como um trabalho participativo na realidade na qual os fatos são observados e requer a participação efetiva do pesquisador/professor e dos estudantes, uma vez que todos buscam o aperfeiçoamento do fazer pedagógico por meio de práticas de linguagem com significado histórico, social e cultural.

⁵ *Storyline* é o “termo que designa o enredo, a trama de uma estória. Como uma ‘*story-line*’ deve ter no máximo 5 linhas, deduz-se que ‘*story-line*’ é a síntese da estória. Portanto, uma ‘*story-line*’ tem que abranger tudo que a estória normalmente conteria isto é: 1. Apresentação do conflito / 2. Desenvolvimento do conflito / 3. Solução do Conflito” (COMPARATO, 1983, p. 53).

⁶ Sinopse é o desenvolvimento da *story-line* de modo a contemplar os detalhes principais da história que se quer contar (quando, onde, quem) (OLIVEIRA, 2010).

2.3 Descrição da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo verificar quais práticas pedagógicas são potencialmente produtivas para auxiliar os estudantes do 8º ano na superação das dificuldades de escrita em produção de narrativas. Tivemos a pretensão de alcançar esse objetivo partindo de uma metodologia que direcionou os discentes a uma prática de escrita que os levou a conhecer a história do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores. Isso fez com que as experiências dessas pessoas fossem valorizadas, além de ter permitido ao estudante se descobrir como parte da mesma identidade.

Para a realização deste estudo, foram prospectados pressupostos teóricos em Moisés (1991) para o estudo da narrativa; em Garcia (2001) e Labov (1972) como referências de construção composicional do gênero, além dos conceitos de reportabilidade e credibilidade trazidos por este último autor. Para o conceito de linguagem e gênero do discurso nos ancoramos em Bakhtin (1997, 2003, 2006, 2016), também nos pautamos em Rojo (2012) para tratar dos multiletramentos, e em Passarelli (2012) para aprofundar a discussão em torno da escrita processual. Bosi (1994) foi nossa principal base para a abordagem sobre o estudo da memória. Partindo de lembranças de idosos, a autora nos orientou a entender a memória não apenas como um fenômeno individual, mas também social e coletivo, que é fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas.

Conforme abordado no referencial teórico desta pesquisa, a autora nos mostra reflexões sobre a importância do estudo da memória de pessoas idosas. Ressaltamos que esta pesquisa permitiu que constatássemos isso na prática, pois a interação estabelecida com os idosos possibilitou aos estudantes produzir narrativas que ao dialogar com contexto social no qual estão inseridos, favoreceu - além da conexão com essas pessoas e o conhecimento das reminiscências do lugar onde esses estudantes vivem - a emoção, a sensibilidade, a reflexão, o sentido do que se escreve e a formação de sua identidade, pois além de conhecer e ter contato com as raízes e matizes do seu lugar, os estudantes também tiveram contato com pessoas importantes para as suas vidas, que fazem parte do seu convívio familiar e social, como tios, vizinhos, avós, primos, amigos, etc.

Logo, as atividades desenvolvidas neste projeto foram organizadas em uma sequência didática que contou com oficinas que orientaram para a produção de

animações, abordando conceitos por meio de *slides*, exercícios de análise a partir de modelos de narrativas (por meio de gêneros escritos e orais), apresentação de vídeos com atividade práticas, individuais e em grupos, reflexões, discussões e produções escritas. Os materiais utilizados para o desenvolvimento do projeto em sala de aula foram: pincel atômico, lousa, atividades impressas, textos impressos para análise, caneta, *datashow*, computador, celular, caixas de som, brinquedos, objetos diversos, maquetes, entre outros.

Em um primeiro momento, foi explicado aos estudantes que eles participariam de um projeto de mestrado ministrado pela professora regente e mestranda, e que as atividades sobre as narrativas de vida e as produções de animações em *stop motion* seriam trabalhadas com eles.

O produto deste projeto de pesquisa consiste na organização de um caderno pedagógico, constituído com a síntese das atividades realizadas em classe e com a descrição das oficinas com o objetivo de que outros professores possam utilizá-lo em diversos contextos. Como pretendemos ampliar os conhecimentos de linguagem dos estudantes e suas possibilidades de participação social, além da inserção de ferramentas tecnológicas em sala, essa experiência objetiva, também, motivar outros professores para a realização da produção textual em multilinguagens, e assim colaborar com as ações de outros docentes e discentes.

Inicialmente, foi aplicado um teste diagnóstico com o intuito de sondar as capacidades dos estudantes quanto à escrita de narrativas de vida inicial, realizada como uma sondagem das capacidades de escrita dos estudantes quanto à escrita de narrativas de vida. Para isso, foram distribuídas na turma, algumas imagens com cenas comuns de infância, como crianças em grupo brincando próximo a um rio e em um balanço; crianças em um sítio cuidando de animais; outras numa zona urbana brincando na rua, soltando pipas ou andando em um trilho de trem, entre outras. As imagens foram colocadas na mesa do professor e, depois, os estudantes selecionaram uma que fizesse cada um lembrar de memórias vividas com alguém querido: tio, mãe, pai, irmão, primo, amigos. Em seguida, foi solicitado que os estudantes produzissem um texto narrativo que falasse sobre aquela situação vivida, apresentando personagens, espaço, tempo, enredo, clímax e desfecho.

Os textos foram produzidos sem a intervenção do professor e serviram para verificar as capacidades dos estudantes em relação à produção de textos narrativos,

como eles desenvolviam suas ideias (no que concerne à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão delas), como também abordavam os elementos da narrativa em suas produções. Também foi observada a estrutura do discurso citado, o uso de tempos verbais, as expressões adverbiais, além de analisar como eles constroem os parágrafos e a coerência textual. Em seguida, foi feita uma discussão com os estudantes sobre os pontos que eles deveriam melhorar e as metas para que pudessem superar as dificuldades em relação às suas produções.

Após essa sondagem, iniciamos o planejamento das atividades que seriam realizadas, considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes na construção desses textos narrativos.

2.4 Sequência de atividades

Para desenvolver as capacidades de escrita dos estudantes, organizamos uma sequência de atividades em torno dos elementos que os discentes ainda não demonstravam domínio quanto à manifestação discursiva aqui tratada.

Para tanto, referenciamos em Lerner (2005), a qual considera que sequências didáticas são um conjunto de atividades elaboradas com a finalidade de se estudar determinado conteúdo de linguagem, seja ele de cunho discursivo, pragmático, textual, gramatical ou notacional. Segundo essa autora, em cada sequência, deve-se incluir atividades coletivas, grupais e individuais objetivando soluções para as dificuldades analisadas.

Concordamos ser imprescindível a aplicação de uma sequência de atividades nas práticas de produção textual que orientem o estudante a revisar seus escritos e, que assim sendo, permita à confrontação com os problemas de escrita que não estavam tão claros até então, não deixando essa atividade, apenas, para o professor, pois é necessário desenvolver, nos estudantes, o hábito de avaliar, criticar e rever. Nesta perspectiva, o professor não comunica de imediato sua opinião, assume, então, a função de mediador das aprendizagens. Os estudantes expressam suas interpretações, enfrentam os erros detectados, buscam informações para corrigi-los com o objetivo de que possam se tornar produtores da língua escrita, conscientes da importância de expressar um certo tipo de posição em determinado tipo de situação social.

Além do mais, por meio desta sequência de atividades, temos o objetivo de aperfeiçoar o tempo didático, favorecendo um maior aproveitamento dele, e articular dinamicamente o processo de ensino-aprendizagem.

2.5 Síntese das ações realizadas por meio da sequência didática

Quadro 1. Curta-metragem em *stop motion* (1ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|---|---|---------|
| <i>datashow</i> , computador; lápis, borracha caneta e celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceituação do gênero curta-metragem e da técnica <i>stop motion</i>, com exibição de vídeos desse tipo, para enfatizar que no cinema as animações passaram por um processo de evolução similar; • Link de algumas animações produzidas exclusivamente com a técnica <i>stop motion</i>: The Nightmare Before Christmas (1993) https://www.youtube.com/watch?v=wr6N_hZyBCK; Chicken Run (2000) https://www.youtube.com/watch?v=-WQIUCE8JAO; The Curse of the Were-Rabbit (2005) https://www.youtube.com/watch?v=BXYNHHj4KDw&list=PLq_18MRRx-sYehfj5GPmAcf1gxitbnJTI; Coraline (2009) https://www.youtube.com/watch?v=LO3n67BQvh0; Mapinguari - <i>Stop motion</i> de Massinha (2010) https://www.youtube.com/watch?v=6WSxi5ZmF70; A CASA (2018) – Produção da pesquisadora. https://www.youtube.com/watch?v=KtdxHfflo0c. • Apresentar noções básicas da linguagem visual, a saber: os planos, os ângulos e as cores; • Apresentar o aplicativo estúdio <i>stop motion</i>, ensinando-os o manuseio; • Guiar os estudantes para produzir, em sala, animações com foco nas funcionalidades do aplicativo e na linguagem visual; • Orientar os estudantes a compartilharem as produções feitas em sala de aula em um canal do <i>YouTube</i> criado pela professora para compartilhamento dessas narrativas entre todos os envolvidos. | 150 min |

Quadro 2. Estudo do gênero “narrativas de memória/de vida” (2ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|---|---|----------------|
| <p><i>datashow e computador; lápis, borracha e caneta; celular.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a narrativa de vida, produzida por Daniel Munduruku Maté, “Catando piolhos, ouvindo histórias”, permitu compreender que narra a vida de um índio em sua aldeia mostrando os costumes e o modo de viver do povo indígena. • Dividir a sala em grupos e fornecer aos componentes de cada um a cópia das narrativas de memória/de vida. Os grupos devem compartilhar as suas reflexões e compreensões sobre a história lida, motivados pelos questionamentos abaixo que devem constar no quadro da sala: Do que se trata o texto? Com quem, onde e quando acontece o evento vivenciado? O que aconteceu com os envolvidos? Qual foi o fim? E o resultado? Como o narrador se posiciona em relação ao modo e aos costumes de vida da comunidade na qual narra está inserido? • Explicar para a turma que a história está sendo narrada por quem a viveu, sendo assim, o narrador conta suas próprias experiências como personagem principal, por isso, o narrador é o narrador-personagem e que existem marcas linguísticas que comprovam isso. • Em seguida, apresentar a narrativa de memória “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai, que está escrita em terceira pessoa, observar a diferença de foco narrativo para a terceira pessoa e a presença de um narrador-observador que conta a história de alguém. A professora pode ler e os estudantes acompanharem a leitura. • Ao fazer um comparativo, em relação ao foco narrativo das duas histórias, perguntar ao estudante se o sentido muda quando troca a pessoa do discurso. • Indagar aos estudantes se eles recordam de algo marcante que viveu, promovendo um espaço de diálogo para que eles narrem situações cotidianas que aconteceram com eles e também com outras pessoas. Na sequência, perguntar, quais as suas impressões em relação ao seu posicionamento como narrador na criação das narrativas deles e do outro. • Em seguida, resumir a obra “Dom Casmurro” para eles e explicar que Bento, o protagonista, narra a obra em primeira pessoa. Sendo assim, sob o seu ponto de vista, ele decide contar o percurso de sua vida com Capitu. Dessa forma, temos os fatos todos contados sob a perspectiva subjetiva e unilateral deste personagem, logo, tudo o que conhecemos sobre Capitu e sua vida é narrado sob a visão dos fatos de Bento. Consequentemente, como podemos ter certeza se houve traição por parte de Capitu, se não existe um narrador onisciente narrando a história? | <p>100 min</p> |

Quadro 3. Características constitutivas do gênero narrativas de memória/ de vida (3ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|---|---------|
| <i>datashow</i> e computador; lápis, borracha e caneta; celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que os textos discutidos na aula anterior se tratam de narrativas sobre memórias vividas e apresentar por meio de <i>power point</i>, o conceito desse gênero apoiando-nos em Moisés (1991) e Labov (1997); • Mostrar em dois exemplos de narrativa, a construção proposta por Garcia e Labov, a saber: resumo – explicar que é uma síntese do que se trata a narrativa; a natureza do seu conteúdo; a orientação – explicar que apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas (Onde? Quando? Quem?); a complicação: sequência dos acontecimentos e ações que formam o corpo da narração - o evento inesperado; Avaliação: narrador apresenta suas emoções; Resolução: uma solução - o resultado; como isso acabou? E a coda: uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão “Então, o que aconteceu?” • Apresentar o conceito de reportabilidade, segundo Labov, com o objetivo de que os estudantes entendam quando uma história pode ser contável ou não com exemplos práticos de vivências diárias, e ressaltar que para a construção das narrativas produzidas é imprescindível que eles construam a ação complicadora que é considerada por Labov como o único elemento realmente obrigatório. | 150 min |

Quadro 4. Linguagem constitutiva do gênero narrativas de memória/ de vida (4ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|----------|
| <i>datashow</i> e computador; lápis, borracha e caneta; celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para que os estudantes identifiquem na narrativa de vida “Outras histórias”, de Daniel Munduruku Maté, se o narrador é do tipo personagem, ou seja, se ele viveu a história que está contando e conta a história como protagonista ou se desenvolve a narrativa sem ser um personagem dela, se colocando como narrador- observador. • Dialogar sobre as marcas da 1ª pessoa quando houver e também da terceira pessoa. • Mostrar na história em questão, os sinais de pontuação que marcam o discurso direto: travessão, dois pontos e aspas. Como também o uso da exclamação para marcar as surpresas, o de interrogação para marcar as perguntas, o ponto final para finalizar os parágrafos e as vírgulas para enumerar ou introduzir uma explicação. • Por fim, chamar a atenção do estudante para as marcas do passado, lembrando as flexões verbais do pretérito. O professor deve ressaltar que as narrativas de vida são bem marcadas por essas formas verbais, pois por meio delas, é possível revelar o passado vivido. | 100 min. |

Quadro 5. Planejamento para a entrevista aos idosos (5ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|--------|
| <i>datashow</i> e computador; lápis, borracha e caneta; celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Avisar aos estudantes que após essa aula, eles devem, individualmente, escolher um dia para conversar com pessoa(s) idosa(s) da comunidade; • Pensar na pessoa que cada estudante deseja entrevistar e após, estudantes e professor fazem um levantamento do que eles gostariam de perguntar a essas pessoas; • Dizer que eles devem saber detalhes do acontecimento: com quem foi que o idoso viveu o fato, onde, quando, o que aconteceu, o fim - o resultado. Perguntarem também porque aquele acontecimento foi marcante para o idoso entrevistado, como também a descrição do lugar, as pessoas e os sentimentos envolvidos na situação vivida. Para estimular o diálogo e aguçar as lembranças, serão orientados a perguntar se o idoso teria alguma foto ou objeto que lembrasse o acontecimento narrado; • Gravar a entrevista no celular de cada estudante para depois construir a narrativa de vida em terceira pessoa. | 50 min |

Quadro 6. Reflexões sobre as narrativas de memória/de vida e a produção do gênero (6ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|---|---------|
| <i>datashow</i> e computador; lápis, borracha e caneta; celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para os estudantes recontarem a história ouvida, perguntando o que mais lhes chamou a atenção, como também, qual a sua compreensão sobre a narrativa, bem como, que tipo de sentimento surge diante da história contada. • Produzir o primeiro rascunho da narrativa de vida do idoso em terceira pessoa; • Produzir uma narrativa, registrando a sua interpretação e impressões sobre a história vivida pelo idoso, como costumes, hábitos, valores e relações sociais da época; • Instigar os estudantes a fazerem, a partir dos relatos dos idosos, comparações entre a época vivida pelo entrevistado e os dias atuais; • Pedir que os estudantes rascunhem sua primeira escrita sem se preocupar com nada além do registro das ideias. Nesse momento, eles eliminarão as perguntas utilizadas durante a entrevista e usarão apenas as respostas para produzir as narrativas; • Escrever a narrativa obedecendo a estrutura da narrativa laboviana; • Trocar as narrativas entre os colegas a fim de que cada um faça sugestões no texto do outro; • Fazer o acompanhamento pelo professor para tecer também suas sugestões tanto oralmente como de forma escrita, privilegiando sempre o diálogo com os estudantes; • Reescrever a narrativa por cada aluno para posterior revisão dos colegas e do professor, com consecutiva editoração. | 250 min |

Quadro 7. Transformação das narrativas de memória/de vida em animações produzidas por meio de técnica *stop motion* (7ª oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|---------|
| <p><i>datashow</i> e computador; lápis, borracha e caneta; celular e os objetos que os estudantes e professor tenham em casa e possam servir para a construção do cenário.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dividir os estudantes em grupos, para que possam escolher apenas uma das histórias que foram produzidas entre seus componentes para que sirva de base nas produções de animações em <i>stop motion</i>. A escolha da narrativa, deve ser feita observando os seguintes critérios de análise: a história que contenha o máximo de elementos de uma narrativa e, sobretudo, aquela que possua a ação complicadora bem desenvolvida como melhor clímax e desfecho, bem como as que se observam reminiscências de hábitos, costumes, valores e relações da comunidade local; que utiliza as formas discursivas (diretas e indiretas) de modo adequado, como também as demarcações do tempo passado; além da que eles acharem mais atraente ou que mais lhes chamou a atenção; • Desenvolver os <i>storylines</i> das narrativas de vida escolhidas, determinando o curso que o roteiro tomará; • Construir a sinopse; • Trabalhar as fotografias e edição (sincronização e inclusão de efeitos auditivos e visuais); • Apresentar, por fim, as animações para posterior divulgação das animações no canal do <i>YouTube</i>. | 300 min |

3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, temos o objetivo de analisar se os estudantes conseguiram, ou não, produzir narrativas de vida com o propósito comunicativo de articular ações de um ou vários personagens, situando-os de modo contextualizado em um enredo que apresente conflito, temática, ambiente e ação complicadora bem desenvolvida e contextualizada, portanto observamos se nesse processo de criação em que se mescla ficção e realidade por meio da imaginação, o estudante se posiciona de modo valorativo dando a história o acabamento estético ao se posicionar diante do agir humano e criar um mundo social no qual os personagens entram em conflito e emergem com qualidades morais.

Além disso, será analisado se os estudantes conseguem empregar as marcas linguísticas adequadas à construção textual e discursiva do gênero, bem como se conseguem apresentar, em seus textos, aspectos culturais do contexto social por meio de impressões e avaliações diante do evento narrado ao pormenorizar o contexto da história por meio do recurso literário narrativo: “descrição”.

Segundo Moisés (1991), o processo de análise de qualquer obra escrita em forma de prosa, como são as narrativas de memória/ de vida, objetiva a busca pelos elementos que os caracterizam. Assim, analisaremos, nas narrativas produzidas, as personagens, o enredo, o foco narrativo ou ponto de vista, o tempo e o espaço. Também são analisadas as cinco narrativas que foram selecionadas pelos próprios estudantes para a produção dos curtas-metragens. Ressalta-se que elas foram escolhidas com base nos critérios de análise estabelecidos coletivamente.

Para fazer referência às narrativas dos estudantes, foi criada a seguinte nomenclatura: gênero feminino / masculino + iniciais dos dois primeiros nomes do estudante que produziu a narrativa + numeração, seguindo a ordem alfabética dos nomes, a saber: MCH01; MJP02; FMB03; FRS04 e FSV05.

3.1 Apropriação do discurso narrativo e do gênero “narrativa de memória de/ vida”

Neste tópico, queremos verificar se o estudante consegue construir satisfatoriamente um texto narrativo a partir de seus elementos: personagens, enredo, foco narrativo, tempo e espaço, conforme assevera Moisés (1991), mobilizando-os em

uma construção composicional que apresente contextualização, desenvolvimento da ação complicadora com clímax, resoluções e avaliações do narrador.

NARRATIVA DE MCH01:

Personagens: Como personagens da história, temos a protagonista, Ana, e os seus amigos: José, João e Maria que a acompanham na festa, além do antagonista (“Bumba-meu-boi”) que ameaça e desequilibra a protagonista.

Contextualização inicial e enredo: Após a apresentação dos personagens e ao situá-los no tempo e no espaço, o narrador dá início ao enredo pela expressão “certo dia”, depois localiza o leitor sobre o espaço narrativo (“em uma dessas festas”) e, em seguida, encontramos a sequenciação de ações relativas à história de Ana: a personagem começou a dançar, admirando as pessoas, a festa e o bumba-meu-boi, mas acontece o inesperado que muda o estado da situação culminando no clímax (o boi vai “para cima dela e ela se assusta muito por que pensou que ele ia pegá-la”).

Ana gostava muito das festas de reisado que ia na adolescência por que eram mais seguras do que as de hoje em dia, ela gostava de ir para essa com seus irmãos, José, João e Maria.

Certo dia, em uma dessas festas, Ana começou a dançar muito com seus colegas achando tudo interessante, como a simples maneira das pessoas se vestirem. Ela também estava admirada com a beleza do reisado e do “Bumba-meu-boi”. Só que de repente, o Bumba-meu-boi foi para cima dela e ela se assustou muito porque pensou que ele ia pegá-la (MCH01).

O narrador poderia ser mais detalhista na narração do acontecimento e na explicação das ações do boi antes dele ir para cima de Ana. Isso ficou evidente para os próprios estudantes no momento das construções do curta-metragem, pois perceberam que faltavam detalhes para o preenchimento das ações do boi durante a narração do curta-metragem, ocasionando a retomada ao que o estudante ouviu da história contada pela idosa.

Na sequência, é apresentado o resultado da narrativa, mostrando como ocorreu o desenlace do conflito:

Ela saiu correndo da festa e todo mundo começou a procurá-la, mas não a encontrou mais, porque ela tinha ido embora assustada (MCH01).

E, por fim, é apresentada uma coda avaliativa na qual a sentença retorna o tempo do falante e assim, o narrador faz uma avaliação das emoções de Ana a partir de suas lembranças sobre o evento vivido:

Depois desse dia, Ana nunca mais foi para a festa do reisado, porque ficou com muito medo, mas ela tem boas lembranças de momentos felizes que viveu nessa festa! (MCH01).

Foco narrativo: o narrador não faz parte do universo diegético e, portanto, não é personagem dessa história, desse modo, se coloca de fora como contista, resumindo a fala de Ana e dos seus amigos, narrando por eles.

Tempo: Na adolescência da protagonista, em algumas horas, de modo cronológico.

Espaço: Uma festa de Reisado

NARRATIVA DE MJP02:

Personagens: A narrativa apresenta Maria Pena e Juvenal como personagens principais, os quais se apaixonam e mantêm uma relação amorosa, além do pai da moça (Edivaldo), a sua mãe (Josefa) e os seus doze irmãos, os quais não são nomeados na trama, tais que são personagens secundários.

Contextualização inicial e enredo: A narrativa é iniciada por uma contextualização em que se descreve a rotina de pessoas que vivem no campo para, posteriormente, fazer relação com a vida de Maria Pena, protagonista da história narrada, moça dedicada ao seu lar e à família. Em seguida, apresenta-se a orientação que traz um pequeno resumo, o qual antecipa ao leitor sobre a temática da história. Ao lê-lo, sabe-se que a história tratará de um romance entre uma adolescente (Maria Pena) com alguém mais maduro (o caminhoneiro Juvenal).

A vida de quem mora no interior não é fácil. Acorda cedo, trabalha na roça, em casa de farinha, vende verduras na feira, cria animais. As famílias são enormes e os pais sentem muito ciúmes de suas filhas. Esse é o caso de Maria Pena. Ela vivia sua infância e adolescência num interior pacato com o seu pai Edivaldo, sua mãe Josefa e seus 12 irmãos. Era muito sapeca e gostava muito de brincar. Ela com 14 anos, nunca ninguém tinha imaginado em namorar, até que um dia, um caminhoneiro chamado Juvenal aparece em sua residência e tudo mudou.

Em seguida, inicia-se o enredo:

O caminhoneiro pede ao pai de Maria para deixar seu caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa dele e seu Edivaldo autoriza.

Naquela noite, Maria Pena foi dormir pensando naquele caminhoneiro que estava dormindo ao lado de sua residência. Na manhã seguinte, quando o caminhoneiro acordou, ele foi pedir água à Maria para lavar seu rosto. Ela toda apreçada pegou uma bacia com água e entregou a ele, quando ele foi entregar a bacia topou na mão dela fazendo com que o coração de Maria Pena batesse mais rápido e ela pensasse: “Esse cara vai ser meu namorado, eu vou casar com ele”.

Depois de alguns dias, o pai de Maria Pena percebendo os olhares entre sua filha e aquele homem, pediu para o caminhoneiro Juvenal estacionar o seu caminhão em outro lugar. Ele sem reclamar, tirou seu caminhão de debaixo da árvore. Mas antes de ir embora, conseguiu falar com Maria e combinaram um lugar para mais tarde eles se encontrarem.

Quando o pai de Maria dormiu, ela deu um jeito de se encontrar com Juvenal. Mas assim que eles iam se encontrar para se beijarem, o pai de Maria chegou, mandou ela para casa e falou que se ele não fosse embora, ele iria denunciá-lo à polícia.

O caminhoneiro obedeceu, mas depois de um tempo mandou um recado por uma pessoa para Maria falando que se ela quisesse fugir com ele, era para encontrá-lo na rodovia, meio dia em ponto (MJP02).

O desenvolvimento da ação complicadora começa quando o caminhoneiro chega à casa de Maria Pena e pede autorização ao pai dela para deixar seu caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa deles. Em seguida, ocorre a sequenciação de eventos que envolveu o romance entre Maria Pena e Juvenal. Ambos enfrentaram alguns conflitos com o pai da menina, que não permitiu o envolvimento dos dois, até acontecer o inesperado que culmina no clímax: momento em que Maria Pena arruma sua mala e ao meio dia em ponto, foge com ele, concretizando, enfim, o seu amor.

Ela arrumou sua mala e meio dia em ponto, fugiu com ele concretizando, enfim, o seu amor (MJP02).

Em seguida, apresenta-se o resultado ou desfecho da história, marcado pelo enunciado:

... e viveram felizes com seus 2 filhos (MJP02).

Após, encontramos uma avaliação do narrador que mostra as impressões de Maria Pena diante do que foi vivido:

Juvenal não foi só esposo, foi também pai, porque quem criou ela a maioria dos anos foi ele, desde os 14 anos e até o dia da morte dele (MJP02).

Foco narrativo: O narrador não faz parte do universo diegético e, portanto, não é personagem dessa história, coloca-se de fora como narrador da história de Maria Pena desde quando conhece Juvenal até o fim da vida dele.

Tempo: Acontece de modo linear, horizontal, no qual os acontecimentos transcorrem em linha reta, desde quando Maria Pena conhece Juvenal, se apaixonam-se, casam-se, têm filhos e ele morre.

Espaço: A Casa de Maria Pena e a cidade onde a protagonista residia com a família.

NARRATIVA DE FMB03:

Personagens: O protagonista dessa história é Seu Francisco, homem trabalhador e humilde e os seus amigos, os quais são personagens secundários: Selminho, Robero, Renato, Lázaro e o motorista do caminhão que não é nomeado.

Contextualização inicial e enredo: Há uma introdução em que contextualiza a rotina da vida de Seu Francisco e faz referências aos personagens (“Francisco e colegas: Selminho, Robero, Renato e Lázaro”), ao local (“caminhão”, “povoado Quebradas”), tempo indeterminado (“Em um dia”), situando o leitor para esses aspectos constitutivos de uma narrativa.

Seu Francisco que não estudou, tinha que trabalhar no pesado para dá o sustendo a sua família.

Em um dia, comum como os outros, Francisco e os colegas: Selminho, Robero, Renato e Lázaro. Pegaram o caminhão para ir ao povoado Quebradas para trabalhar tirando laranja (FMB03).

Em seguida, identificamos o enredo:

Ele e seus amigos estavam muito alegres em cima do caminhão. Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, e, colocaram na caixa e levaram para o caminhão.

Ao final do dia, quando eles estavam voltando, todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem á festa, algo inesperado aconteceu! Por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou (FMB03).

O desenvolvimento da ação complicadora começa quando Seu Francisco e seus amigos muito alegres, em cima do caminhão, foram trabalhar. Em seguida,

observa-se a sucessão de eventos: “Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, colocaram na caixa e levaram para o caminhão. Ao final do dia, quando eles estavam voltando todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem à festa [...]”. A narrativa sucede-se até o surgimento do clímax: “Por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou”.

Em seguida, temos o resultado ou desfecho da história, marcado pelo período:

Francisco passou dois meses no hospital e quando chegou com as duas pernas quebradas que hoje já está melhor, os amigos falaram que a filha dele tinha morrido no acidente. Ele ficou muito triste e chorou (FMB03).

Por fim, localizamos avaliações do narrador que indicam as emoções de Francisco (protagonista da história) diante do que foi vivido:

Hoje, ele sabe que as vezes vamos para algum lugar e sabemos que podemos não voltar, ou quando vamos voltar. Esse acontecimento deixou toda a comunidade triste e chocada fazendo com que os trabalhadores e caminhoneiros tivessem mais cuidado e procurassem transportes mais seguros quando fossem trabalhar (FMB03).

Além da apresentação de uma coda que é elaborada na forma de uma *moral*, a partir das consequências da história:

Esse inesperado fez Francisco e outras pessoas perceberem que a vida é uma caixinha de surpresa (FMB03).

Foco narrativo: O narrador não se insere como personagem da narrativa, sendo assim, conta de modo indireto a tragédia que aconteceu com Seu Francisco e os seus amigos.

Tempo: É abordado de modo cronológico no período de um dia.

Espaço: Ambiente rural, sítio de laranja.

NARRATIVA DE FRS04

Personagens: A protagonista da história é Josefa, senhora humilde e cuidadosa, e sua amiga, que se apresenta de modo secundário.

Contextualização inicial e enredo: a história apresenta-se de forma adequada ao contexto narrativo, pois faz referências ao local, ao tempo e às pessoas envolvidas, situando o ambiente, ou seja, a casa da personagem, D. Josefa. A ação seguinte indica a existência de outro personagem que, apesar de não possuir um nome, cumpre o papel de colocar o leitor defronte de um novo acontecimento: “Um dia, ela ganhou uma planta feia, mas, como havia ganhado de uma pessoa especial, resolveu cuidar”. Esse fato prepara a descrição da ação complicadora:

*Josefa mora em um pequeno povoado, numa humilde casa rodeada de flores.
Um dia, ela ganhou uma planta feia mas, como havia ganhado de uma pessoa especial, resolveu cuidar.*

Após esse momento, inicia-se o desenvolvimento do enredo por meio da sequência das ações. É narrada a evolução e o crescimento da flor feia que, por meio dos cuidados de Josefa que a poda, rega e coloca água até a planta ir crescendo e tornar-se cada vez mais linda e viva, culminando no clímax, que é o momento de transformação da planta que deixa de ser feia, quando revela um novo broto: uma linda flor.

*Ela regava a planta todos os dias, podava, colocava adubo e água.
Depois de alguns anos, a planta foi crescendo e se tornando mais verde e viva.
Dela abriu uma flor linda.*

Em seguida, a narradora faz uma avaliação, ao comentar as emoções da personagem sobre o acontecimento, quando afirma:

Isso foi surpreendente para Josefa por que ela não esperava que aquilo fosse acontecer (FRS04).

No trecho seguinte, apresentado pelo narradora, temos o resultado, isto é, o desfecho da narrativa: “Depois disso, de 5 em 5 anos, nasce flores tão lindas da planta que ela nem imaginava que ficaria tão bonita e que brotaria uma flor tão bela”. Por fim,

é feita uma coda avaliativa, por meio de uma sentença que retorna a história ao tempo do falante e faz novamente uma avaliação das emoções da personagem sobre as suas impressões diante do que foi vivido, ao afirmar:

Isso foi marcante para Josefa por que ela não imaginava que nasceria uma flor tão linda de uma planta que era tão feia! Além do seu cheiro que perfuma todo o ambiente” (FRS04).

Foco Narrativo: O narrador não se insere como personagem da narrativa, sendo assim, conta a história por Dona Josefa, de modo indireto, em terceira pessoa discursiva.

Tempo: Não há uma limitação de quanto tempo a ação durou, pois a narrativa gira em torno do crescimento da planta.

Espaço: Casa da protagonista

NARRATIVA DE FSV05:

Personagens: Antônio, seus pais, os gados e as cobras, as quais provocam o conflito.

Contextualização de início e enredo: a história é iniciada de forma adequada ao contexto narrativo, pois apresenta referências ao local (“sítio” de Antônio), às pessoas envolvidas (“Antônio” e “pais”), ao tempo (não é detalhado de modo específico) e situa o leitor em um passado (percebido por meio do uso dos pretéritos).

O enredo inicia pela expressão “Certo dia”, depois é retomada a sequenciação de ações ao narrar que Antônio “foi até as lagoas buscar cavalos para carregar esterco para plantar fumo, quando ele avistou duas cobras brigando, eram traíras do campo e enormes”, mas acontece algo inesperado que muda o estado da situação, culminando no clímax: “ao ver Antônio, as cobras correm atrás dele que sai correndo nervoso.”

Em seu sítio, Antônio trabalhava com seus pais plantando fumo e cuidando do gado.

Certo dia, ele foi até as lagoas buscar os cavalos para carregar esterco para plantar fumo, quando ele avistou duas cobras brigando, eram traíras do campo e enormes.

Quando elas viram Antônio, correram atrás dele, mas, assim, que ele percebeu, começou a correr muito, não sabia nem o que fazer, capaz de cair no meio do mato de tão nervoso que estava (FSV05).

Em seguida, o narrador apresenta o resultado da narrativa, por meio do desfecho do conflito, apresentado de forma bem detalhada:

Mas, felizmente, ele conseguiu fugir das cobras.

Quando chegou em casa, todo branco, sem sangue e com as calças rasgadas, perguntaram onde estavam os cavalos que ele tinha ido pegar para levar os estercos para a roça.

Ele falou que as cobras começaram a correr atrás dele e por isso, não teve como trazer os animais.

Depois do susto, Antônio sentou um pouco na calçada de sua casa para descansar e relaxar porque estava se sentindo muito mal. Todo emburrado, não quis mais trabalhar (FSV05).

E, por fim, apresenta-se uma coda avaliativa, com uma sentença em que a narrativa retorna ao tempo presente e faz uma avaliação das emoções da personagem sobre o evento vivido:

O medo foi tão grande, que até hoje, ele não esquece (FSV05).

Em relação aos elementos apresentados por Labov (1978) - os quais estabelecem uma formalidade de construção composicional semelhante aos descritos por Garcia (2001) - observamos que os estudantes os contemplaram satisfatoriamente, pois todas as narrativas iniciam com uma orientação ao leitor por meio de um parágrafo introdutório, na sequência, narra os acontecimentos e ações formando o enredo até apresentar o evento inesperado – alcançando o clímax da história – e o seu desenlace com posteriores avaliações, tais que em algumas narrativas surgiram em forma de uma coda

| Funções características da composição narrativa | MCH01 | MJP02 | FMB03 | FRS04 | FSV05 |
|--|-----------|-------|-------|-------|-------|
| Orientação – situa o leitor em relação à pessoa, ao lugar, ao tempo, à situação comportamental (função referencial) | X | X | X | X | X |
| Ação complicadora (ou complicação) – é constituída por ações marcadas temporalmente, que conduzem o leitor ao clímax do acontecimento. | em parte* | X | X | X | X |
| Avaliação – é a parte que revela a atitude do narrador em relação à narrativa, por meio da qual é possível apresentar juízos de valor, crenças etc. | X | X | X | X | X |
| Resolução (ou resultado) – apresenta o desenlace dos acontecimentos, por isso o texto pode terminar nesta parte. | X | X | X | X | X |
| Coda – é um mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente. | X | | X | x | X |
| * Consideramos “em parte”, porque as ações não foram tão bem desenvolvidas até o surgimento do clímax. | | | | | |

3.2 Aspectos linguísticos adequados ao gênero

Ao analisarmos se o estudante compreendeu a linguagem constitutiva do gênero e empregou bem as formas discursivas de modo direto e/ou indireto, foi possível perceber, diante de todas as narrativas analisadas, que os estudantes se apropriaram do discurso narrativo e, conseqüentemente, do gênero estudado “narrativas de memória/ de vida” ao apresentarem de modo coerente e ordenado os elementos adequados ao contexto e estabelecerem as interações entre si e com contexto social vivido, pormenorizando, a partir de suas impressões e interpretações, o ambiente, bem como as ações dos personagens, o que permite ao leitor, compreender modos e condições de vida em sociedade.

Ao elencar algumas das marcas linguísticas adequadas ao gênero aqui discutido, verificamos que, em relação aos verbos utilizados nas narrativas, é evidente uma flexão de pretérito adequada, ao registrar um acontecimento que ocorreu no passado, revelando o contexto de uma época ou a um passado vivido. Outras formas também fazem referência a esse momento anterior e está coerente ao gênero, como, “certo dia”, “naquela noite”, “Em um dia”, entre outras.

Como podemos confirmar nos trechos destacados das cinco narrativas analisadas abaixo:

*Certo dia, em uma dessas festas, Ana **começou a dançar** muito com seus colegas achando tudo interessante, como a simples maneira das pessoas se vestirem. Ela também **estava admirada** com a beleza do reisado e do “Bumba-meu-boi”. Só que de repente, o Bumba-meu-boi **foi** para cima dela e ela se **assustou** muito porque **pensou** que ele **ia pegá-la**. (MCH01, grifos nossos).*

*Ela com 14 anos, nunca nê **tinha imaginado** em namorar, até que um dia, um caminhoneiro chamado Juvenal **apareceu** em sua residência e tudo **mudou**.*

*Naquela noite, Maria Pena **foi dormir** pensando naquele caminhoneiro que **estava dormindo** ao lado de sua residência. Na manhã seguinte, quando o caminhoneiro **acordou**, ele **foi pedir** água à Maria para lavar seu rosto. Ela toda apreçada **pegou** uma bacia com água e **entregou** a ele, quando ele **foi entregar** a bacia **topou** na mão dela fazendo com que o coração de Maria Pena **batesse** mais rápido e ela **pensasse**: “Esse cara vai ser meu namorado, eu vou casar com ele” (MJP02, grifos nossos).*

*Seu Francisco que não **estudou**, **tinha que trabalhar** no pesado para dá o sustendo a sua família. FMB03*

*Em um dia, comum como os outros, Francisco e os colegas: Selminho, Robero, Renato e Lázaro. **Pegaram** o caminhão para ir ao povoado quebradas para trabalhar tirando laranja. FMB03*

*Ela **regava** a planta todos os dias, **podava**, **colocava** adubo e água.*

*Depois de alguns anos, a planta **foi crescendo** e se **tornando** mais verde e viva.*

*Dela **abriu** uma flor linda (FRS04, grifos nossos).*

*Em seu sítio, Antônio **trabalhava** com seus pais plantando fumo e cuidando do gado.*

*Certo dia, ele **foi** até as lagoas buscar os cavalos para carregar esterco para plantar fumo, quando ele **avistou** duas cobras brigando, **eram** traíras do campo e enormes.*

*Quando elas **viram** Antônio, **correram** atrás dele, mas, assim, que ele **percebeu**, **começou** a correr muito, não **sabia** nem o que fazer, capaz de cair no meio do mato de tão nervoso que **estava** (FSV05, grifos nossos).*

As marcas linguísticas, quanto ao foco narrativo, também foram bem empregadas pelos estudantes, pois ao se manifestarem como autores-criadores de uma história na qual não se inserem como personagens, eles utilizaram marcas linguísticas pertencentes a uma narrativa em terceira pessoa, tanto por meio da flexão verbal, como pelo uso de pronomes ou expressões para fazer referência aos personagens da história a qual eles contam por quem diretamente as viveu ou as testemunhou. Isso pode ser destacado nos trechos que destacamos das cinco narrativas analisadas abaixo:

Certo dia, em uma dessas festas, **Ana** começou a dançar muito com seus colegas achando tudo interessante, como a simples maneira das pessoas se vestirem. **Ela** também estava admirada com a beleza do reisado e do “Bumba-meu-boi”. Só que de repente, o Bumba-meu-boi foi para cima **dela** e **ela** se assustou muito porque pensou que ele ia pegá-la (MCH01). Ela também estava admirada com a beleza do reisado e do “**Bumba-meu-boi**”. Só que de repente, o **Bumba-meu-boi** foi para cima dela e ela se assustou muito porque pensou que **ele** ia pegá-la (MCH01, grifos nossos).

O **caminhoneiro** pede ao **pai de Maria** para deixar seu caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa **dele** e **seu Edivaldo** autoriza. Naquela noite, Maria Pena foi dormir pensando naquele caminhoneiro que estava dormindo ao lado de sua residência. Na manhã seguinte, quando o caminhoneiro acordou, **ele** foi pedir água à Maria para lavar **seu** rosto. **Ela** toda apreçada pegou uma bacia com água e entregou a **ele**, quando ele foi entregar a bacia topou na mão **dela** fazendo com que o coração de **Maria Pena** batesse mais rápido e **ela** pensasse: “Esse cara vai ser meu namorado, eu vou casar com ele” (MJP02, grifos nossos).

Seu Francisco que não estudou, tinha que trabalhar no pesado para dá o sustendo a sua família.

Em um dia, comum como os outros, Francisco e os colegas: **Selminho, Robero, Renato e Lázaro**. Pegaram o caminhão para ir ao povoado quebradas para trabalhar tirando laranja.

Ele e **seus amigos** estavam muito alegres em cima do caminhão. Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, e, colocaram na caixa e levaram para o caminhão.

Ao final do dia, quando **eles** estavam voltando, todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem à festa, algo inesperado aconteceu! (FMB03).

Josefa mora em um pequeno povoado, numa humilde casa rodeada de flores.

Um dia, **ela** ganhou uma planta feia mas, como havia ganhado de uma pessoa especial, resolveu cuidar.

Isso foi marcante para **Josefa** por que **ela** não imaginava que nasceria uma flor tão linda de uma planta que era tão feia! Além do seu cheiro que perfuma todo o ambiente (FRS04, grifos nossos).

Em seu sítio, **Antônio** trabalhava com seus pais plantando fumo e cuidando do gado.

Certo dia, **ele** foi até as lagoas buscar os cavalos para carregar esterco para plantar fumo, quando ele avistou duas cobras brigando, eram traíras do campo e enormes

Quando elas viram **Antônio**, correram atrás dele, mas, assim, que ele percebeu, começou a correr muito, não sabia nem o que fazer, capaz de cair no meio do mato de tão nervoso que estava

Mas, felizmente, **ele** conseguiu fugir das cobras (FSV05).

Como observa-se nas narrativas analisadas, apenas em uma encontramos a presença do discurso direto para se referir à fala, porém, o estudante utiliza as marcas linguísticas adequadas (sinais de pontuação, aspas e verbos em primeira pessoa) para se referir ao discurso alheio e assim, marcar o pensamento da personagem. O que se pode verificar no seguinte trecho:

*Ela toda apreçada pegou uma bacia com água e entregou a ele, quando ele foi entregar a bacia topou na mão dela fazendo com que o coração de Maria Pena batesse mais rápido e ela pensasse: “**Esse cara vai ser meu namorado, eu vou casar com ele**” (MJP02, grifos nossos).*

Diante das narrativas apresentadas, verificamos que os estudantes compreendem responsivamente o discurso do idoso ao manifestar seus julgamentos e comentários diante do modo de vida dos personagens em uma época e espaço, o que evidencia o domínio de sua interpretação diante da situação narrada. Portanto, as histórias permitem ao leitor enxergar as ações pelos olhos das personagens sem ser necessário que o narrador apareça em cena.

Nas narrativas é evidente também o uso correto dos sinais de pontuação, como o ponto final para finalizar os parágrafos, as vírgulas para elencar nomes, “José, João e Maria” (MCH01), “um dia”, “depois de alguns anos” (FRS04), “Selminho, Robero, Renato e Lázaro” (FMB03), além de demarcar expressões temporais e locativas “certo dia”, “depois desse dia”, “em uma dessas festas”, “Quando chegaram lá, em um dia, ao final do dia, numa curva”, como também para elencar ações “acorda cedo, trabalha na roça, vende verduras, cria animais” (MJP02).

Também é utilizado satisfatoriamente o ponto contínuo⁷ no decorrer dos textos, além de outros, como o de exclamação para demarcar as surpresas ou sentimentos “Isso foi marcante para Josefa por que ela não imaginava que nasceria uma flor tão linda de uma planta que era tão feia!” (FRS04); “o medo foi tão grande que até hoje, ele não esquece!” (FSV05).

3.3 Produção de sentido e contextualização social/histórica/cultural

Neste tópico, objetivamos analisar o posicionamento dos estudantes em relação aos aspectos culturais do contexto social por meio de suas avaliações e descrições. Ou seja, a sua versão dos fatos e impressões sobre os acontecimentos narrados pelo idoso, bem como, a sua visão de mundo ao criar um espaço social no qual os personagens entram em conflito em suas relações. Portanto, observamos se

⁷ Ponto simples final que “denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminam por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências” (BECHARA, 1928, p.655).

o estudante consegue construir sentido em seu texto por meio de um posicionamento coerente.

NARRATIVA DE MCH01

Na introdução da narrativa, MCH01 descreve as festas de reisado em que Ana ia na adolescência como mais seguras do que as de hoje, tecendo uma comparação entre as duas épocas da vida da personagem, protagonista da narrativa, o que revela uma característica social de uma época que tinha menos violência na sociedade. Além disso, MCH01 descreve a maneira simples das pessoas se vestirem, mostrando um outro traço cultural na interpretação feita pelo narrador, além de ressaltar a beleza do bumba-meu-boi, que é símbolo cultural do folclore brasileiro.

Nesse sentido, o estudante produz uma narrativa que ao ser situada sócio-historicamente numa realidade próxima do estudante, produz, conseqüentemente, sentido para ele ao analisar os fatos narrados e registrar suas impressões.

NARRATIVA MJP02

Por meio da descrição da rotina das pessoas do interior, a partir do olhar para a história de vida de Maria Pena, MJP02 revela o contexto social de uma família humilde do campo, que possui uma rotina árdua, sem perspectivas profissionais e pessoais.

Além disso, Maria Pena representa muitas outras mulheres e meninas de sua época que viviam confinadas nos seus lares, encarregadas pelos trabalhos domésticos, obedientes e subordinadas aos chefes da casa: o pai. Tais evidências só foram percebidas por conta das descrições presentes no texto e pelo detalhamento das ações da narrativa proposta pelo estudante.

Outro fato típico da época passada está marcado na ação de Maria Pena ao fugir com seu amado porque seu pai não permitiu o namoro. Isso é algo típico das cidades dos pequenos interiores. A menina vê no casamento uma perspectiva de felicidade e liberdade, em virtude da vida doméstica que muitas vezes tornam as mulheres prisioneiras, provocada por pais ciumentos e autoritários, o que é também descrito no texto do estudante.

Salienta-se que o narrador faz uma interpretação da vida social e registra coerentemente seu ponto de vista em relação aos acontecimentos narrados em sua história.

NARRATIVA DE FMB03

Por meio da descrição da rotina de vida de Seu Francisco, homem que não tem escolaridade, que trabalha arduamente e possui uma vida difícil, é possível imaginar e sentir o modo de vida de quem vive no campo e precisa se submeter ao transporte precário, arriscando a vida diariamente por conta de sua condição social.

Portanto, nesta narrativa, o autor-criador manifesta de modo coerente seu ponto de vista diante da história analisada e produzida.

NARRATIVA DE FRS04

FRS04, ao descrever o lugar em que vive a personagem (*pequeno povoado, humilde casa*), revela o contexto social de uma senhora humilde que vive em um lugar pacato. Sabemos que se trata de uma senhora pelo fato do pronome de tratamento abreviado, D. (significando dona).

Além do mais, a personagem gosta de flores. Sua casa é rodeada de flores, e cuida bem de todas, inclusive das que podem ser consideradas feias, zelando por elas até ficarem bonitas.

O cuidado com relação às flores e à manutenção da casa também é uma característica marcante de povoados do interior, além da consideração pelos vizinhos e pelas pessoas em geral.

Desse modo, FRS04 consegue construir uma narrativa cheia de descrições e contextualizações que manifestam seu ponto de vista diante da narrativa ouvida e produzida.

NARRATIVA DE FSV05

Ao descrever a rotina de Antônio que trabalhava com seus pais, plantando fumo, cuidando do gado, FSV05 revela aspectos sociais e culturais de uma pessoa humilde, um trabalhador rural que se situa no campo, onde a vida é de intenso trabalho braçal e desgastante, cheio de conflitos. Assim, FSV05 constrói uma narrativa situada socialmente, em que se descreve aspectos culturais de um grupo social (pessoas do

campo que trabalham na roça), manifestando sua interpretação e ponto de vista diante da realidade.

Ao fazermos uma apanhado geral, ressaltamos que nas suas produções, os estudantes agiram como sujeitos responsivos ao compreenderem a história ouvida, formularem os seus discursos e os registrarem a partir do discurso alheio.

Os estudantes manifestaram de forma ativa o seu ponto de vista acerca da palavra do outro, conforme a visão de Bakhtin: “O discurso citado é o discurso no discurso, o enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]), p. 147). Logo, confirmamos que as histórias produzidas pelos estudantes foram construídas a partir do discurso ouvido e não são meros recontos e reproduções.

Destarte, os estudantes se manifestaram de forma ativa, expressando como os personagens interagem numa relação social, sendo éticos nos registros durante o seu julgamento e subjetividades. Portanto, foi possível perceber que os discentes ultrapassaram a cópia ou a simples repetição de informações contidas nas histórias ao fazerem suas interpretações diante do que foi ouvido e desenvolverem o seu senso-crítico, o que favorece o aperfeiçoamento da capacidade de argumentar, se posicionar e criar novas possibilidades e saídas para possíveis situações apresentadas.

Assim, vimos histórias com forte carga semântica ao ser situada social e historicamente, a partir de um processo interacional e dialógico com o discurso do idoso, e, conseqüentemente, com o contexto em sociedade.

3.4 Produções iniciais dos estudantes

A fim de observar o progresso em relação à capacidade discursiva e narrativa dos estudantes, apresentamos a produção inicial das narrativas de vida produzidas pelos estudantes antes da aplicação da sequência didática.

Notamos que eles não conseguiam construir uma ação complicadora e, quando foi solicitada a narração de uma situação singular que viveu com alguém, como pode ser observado abaixo, todas as narrativas foram construídas por meio de um relato, sem apresentar os elementos fundamentais que tornam um texto narrativo bem desenvolvido e organizado. Além disso, os textos também não possuíam a

organização em parágrafos, como também, não apresentavam a complicação, com sucessivo clímax e desfecho que situasse a personagem em um enredo temporalmente organizado, com sequenciação de fatos que culminassem em um momento inesperado, com posterior resultado. Em classe, esses aspectos foram explicados pela docente por meio de aula expositiva a partir de uma tabela que apresentava todos os elementos da narrativa antes de ser solicitada a produção, mesmo assim as produções apresentaram limitações, como pode ser constatado.

Narrativas de MCH01

Eu lembro que eu souteva pipa com os meus amigos, eu ia para a escola do meu povoado e tarde nois ia brinca de amarelinha.

Eu chamava meus amigos para brinca de cavalo no fundo da casa como tava muito ventando eu ia solta pipa eu não sabia muito, não depois de um tempo meus amigos ea solta pipa no campo eu ai para nois solta pipa como estivesse correndo. Para brincar do cavalo nois pegava um pau e amarava um cordão para dizer que era um cabesto nois pegava uma ripa e batia no pau. Eu estava na casa da minha tia brincando como meu primo de cavalo tinha um pé de pimenta e eu peguei uma pimenta e passei nos olhos e meu primo na boca nois chorou muito. Depois que passou nois foi brinca de novo. Só resta saudades.

Narrativa de MJP02

Impossível esquecer-me da minha primeira ida para à fazenda. Quando pequeno, sempre eu imaginava como seria a fazenda: as casas, as alimentações, as brincadeiras, os animais...

Os adultos falavam: “É um lugar normal, sem muitos emoções, muito sujo e fedorento”. Eu ficava profundamente triste com esses comentários, mas eu nem ligava.

O marido de minha madrinhas tinha uma fazenda enorme, cheia de árvores, rios, lagoas, animais e tinha até um campinho de futebol improvisado. Ele não levava crianças para a fazenda com medo que as crianças se afogassem nos rios.

Com mais idade, ele me chamou para conhecer essa fazenda. Como cheguei lá, pensei que era um lugar encantado, mágico, sentia uma emoção que nem cabia no meu peito. Essa fazenda tinha animais como avestruz, peru, vacas, carneiros, bois, passarinhos, tinha até porcos e o capinho era de areia e as traves era feita de canos, tinha arvóres de todo porte: grandes, pequenas e medias, tinha rios lagoas e muitas brincadeiras.

Antes de ir embora me joguei dentro da lama dos porcos e sair correndo para mergulhar no rio. A partir daquele dia comecei a viver mais a vida e nunca desistir de meus sonhos.

Narrativa de FMB03

Eu me lembro quando era São João, que minha família ficava todos juntos e eu, minha irmã e minha prima fizemos uma fogueira para soltar fogos na casa da minha avó e do meu avô. As vezes quando não tinha a fogueira agente acendia uma vela, estava chovendo então agente pegou os nossos fogos: eu minha irmã, minhas duas primas e meus dois primos. Então agente começou a soltar os fogos era muito legal eu me sentia feliz por eles está feliz. Meus avós, meus tios e tias e os meus pais ficavam olhando agente, quando as bombas de alguns deles acabavam eu dava algumas da minha. Quando de todo mundo acabava nós olhava no chão e via os que pifô, ai nós pegava e soltava de novo.

Depois agente no sofá e comia milho, amendoim,,,

Quando acabava agente ia e terminava de soltar os fogos. Quando agente ia comprar mais fogos nós rodava o conjunto para achar fogos que não tinha voltado ainda. Eu gostava muito daquele tempo, eu era mais calma e alegre antes, hoje eu já sou um pouco estressada.

Narrativas de FRS04

Lembro que tinha uma árvore, um pé de cajú na casa da minha vó era muito bom, hoje não tem mais, mas ninguém esquece que daquele pé de caju, os momentos que eu e meus primos passou nessa árvore é inesquecível, todos finais de semana, todos os familiar ia na casa da minha vó nós crianças já ia logo brincar no pé de cajú era uma confusão para saber quem era o primeiro a subir mas quando decidia nós começava a brincar em um galho baixo, de taxi a primeira pessoa que subia era o motorista, começava a brincar o “motorista” dava uns pulo para dizer que tava andando quando parava dizia: para onde vocês desejar ir, Aracaju, Salvador e etc... uns dos passageiros sua ou 1 ou 2 mais, e assim ia as vezes trocando de “motorista”, até que o pior dos nossos dias aconteceu, todos os primos subiu só que o galho já tava muito velho e não resistiu todos e começou a estrala nós entrou em desespero quando nós pensou em sair o galho caiu foi engraçado na hora mas saber que nós nunca mais ia brincar naquele galho não era nada bom, porque todos final de semana era baseado ali, nós passou melhores momentos era engraçado todos gostava muito, os adulto gostava de ver nós se divertindo vivendo nossa infância feliz, depois desses dia nosso encontro de família não foi o mesmo, nós ficou todos triste.

Narrativa inicial de FSV05

Eu me lembro quando eu marcava para brincar a tarde com minhas amigas e amigos, quando chegava a tarde meus amigos ficavam me esperando porque eu tinha que pedir a minha mãe ou esperar meu pai sair para trabalhar porque ele não gostava muito que eu brincasse com meninos.

Ai quando meu pai saia, eu ia correndo brincar com minhas amigas, eu me lembro que a gente ficava procurando pedaços de telhas para fazer amarelinha para a gente brincar, porque as vezes não tinha jiz.

Quando ficava a noite depois de 7:00hs, eu sempre ficava olhando para ver se meu pai já vinha para eu parar de brincar, quando meu pai avistava a esquina que tinha eu saia correndo para dentro de casa, para tomar banho. Eu também brincava muito de pegar e de bola.

3.5 Narrativas escritas em animações com a técnica *stop motion*

Após a fase de escrita individual das narrativas, os estudantes, reuniram-se em cinco grupos e cada grupo foi orientado a realizarem as seguintes etapas:

1. Escolha da narrativa com base em critérios estabelecidos previamente; Conforme estão detalhados na sequência de atividades dessa dissertação.
2. Elaboração da *storyline*⁸

Nesta etapa, eles foram orientados a abstraírem a essência da narrativa e escreverem o enredo em no máximo cinco linhas, devendo conter: apresentação do conflito, desenvolvimento e solução.
3. Elaboração da sinopse⁹:

Nesta etapa, os estudantes foram orientados a desenvolver o *storyline* de modo a detalhar e completar a nova história na forma como a trama aconteceria na animação, ou seja, marcação das falas, indicando o momento da atuação do narrador-personagem e do narrador-Observador.
4. Construção dos personagens, cenários e objetos;

Os estudantes utilizaram objetos que tinham em casa: brinquedos – carro, caminhão, bonecos, animais, árvores – além de massinha de modelar, palitos, tinta guache, pincel, celular, materiais de papelaria, maquetes – algumas produzidas pelos estudantes e outras existentes na escola, suporte para fixar o celular, fone de ouvido (para evitar que o celular mudasse de posição ao fotografar e que funcionou como botão de clicar no momento de registrar a fotografia).

Captação das imagens;

⁸ As produções dos *storylines* dos estudantes estão em anexo neste trabalho.

⁹ As produções das sinopses dos estudantes estão em anexo neste trabalho.

Os estudantes foram orientados a fotografarem as imagens sob supervisão e orientação da professora, para isso, mexiam os objetos minuciosamente para causar a impressão de movimento a cada fotografia, conforme objetivo pretendido em cena e fotografavam.

Foi utilizado o celular, o aplicativo “Estúdio *Stop Motion*” e o fone de ouvido.

6. Edição, efeitos e finalização para publicação.

Nesta fase foram inseridas as falas, sons e definido o tempo de transição de uma imagem para outra, buscando sincronizar os áudios às imagens, estabelecendo sintonia, coerência e harmonia de modo processual, a fim de obter resultado desejado.

Verificamos que os estudantes conseguiram interpretar a essência das narrativas originais ao fazerem a adaptação delas para o curta-metragem e, sob supervisão e orientação do professor, empregaram satisfatoriamente, diversos recursos semióticos para dá sentido à narrativa recriada nesse novo contexto de produção.

Convém destacar que o curta-metragem facilitou esse processo de reconstrução da narrativa, pois para a sua produção, o estudante precisou situar personagens em um tempo e espaço vivendo uma situação, o que justifica a coerência da ferramenta tecnológica utilizada com o processo de construção de textos narrativos. Portanto, afirmamos que a produção do curta-metragem possibilitou que os estudantes aprimorassem as suas capacidades de narrar por meio de uma atividade de forma dialógica e responsiva diante da história de vida ouvida e produzida, estabelecendo nesse novo contexto de produção, uma interação dinâmica entre essas dimensões discursivas.

Além disso, a atividade com o *stop motion* permitiu inserir os estudantes em uma prática que exige a mobilização de diversas linguagens (sonora, fotográfica e visual) para a produção de sentido da narrativa reconstruída. Por exigir um trabalho em grupo, essa prática, também possibilitou o diálogo, a capacidade de interpretar e se expressar por meio da dublagem (momento de fazer a fala do narrador).

Por fim, por meio da produção dos vídeos, foi possível perceber que os estudantes construíram uma narração com os elementos necessários para tornar o discurso coerente através da sincronia entre imagem, som, fala e elementos constitutivos de uma narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido nesta pesquisa foi um grande desafio, uma tarefa difícil, mas também gratificante para a docente/pesquisadora. A aplicação de uma proposta didática que pudesse ampliar os conhecimentos de linguagem dos estudantes, promover a participação social e que, ao mesmo tempo, possibilitasse a inclusão de ferramentas tecnológicas em sala de aula exigiu esforços amplos e variados. No entanto, como foram muitos os percalços enfrentados para se chegar ao fim, a satisfação é grande, e os bons resultados permitiram considerar um trabalho recompensador.

A partir da problemática de escrita evidenciada em sala de aula, refletimos acerca de como e por quais meios poderíamos contribuir para a resolução das dificuldades de escrita dos estudantes na produção de textos narrativos. Esse ponto de partida estimulou-nos a pensar em uma intervenção que mobilizasse diferentes recursos e possibilitasse alcançar grandes objetivos, quais sejam: desenvolver atividades de escrita com os estudantes para atingir textos de qualidade; proporcionar práticas de linguagem com função social, histórica e cultural em situações de vida em sociedade; além de favorecer práticas de multiletramentos, por meio da utilização da técnica *stop motion* para a apresentação das histórias de vida produzidas, por acreditarmos que essas práticas colaboram com a expressão de posições axiológicas.

Assim, ao refletirmos sobre as formas para isso se tornar possível, surgiu em nós a ideia de uma sequência didática voltada à construção de narrativas que partissem das experiências vividas por idosos em sociedade e que fossem escritas seguindo as seguintes etapas : planejamento, rascunho, escrita, revisão e reescrita, com sucessiva adaptação dos textos verbais para animações em *stop motion*.

Consecutivamente, ao comparar as produções iniciais, realizadas como diagnóstico das dificuldades e utilizadas como sondagem, às produções finais dos estudantes, é notório o progresso em suas escritas, pois eles escreveram textos com propriedade de acordo com o gênero estudado, apresentando organização textual, construção contextualizada de narrativas, além de introduzirem, desenvolverem e concluírem o texto, de modo ordenado, incluindo os elementos descritos por Garcia (2001), Moisés (1991) e Labov (1972). Além disso, conseguiram fazer em suas narrativas uma interpretação social por meio da história do idoso, como pode ser verificado nas análises dos resultados.

Logo, ao analisarmos os textos finais dos estudantes, percebemos que eles agiram como sujeitos responsivos ao compreenderem a história ouvida, formularem os seus próprios discursos e os registrarem a partir do discurso alheio, pois eles manifestaram de forma ativa o seu ponto de vista acerca da palavra do outro, conforme a visão de Bakhtin: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]), p. 147).

Portanto, as histórias produzidas pelos estudantes foram construídas a partir do discurso ouvido, não constituindo-se, portanto, como meros recontos e reproduções, já que os estudantes se manifestaram de forma ativa, ética e subjetiva ao tecerem suas interpretações diante do que foi ouvido e mostrarem, desse modo, o seu senso-crítico ao se posicionarem e criarem novas possibilidades e saídas para possíveis situações apresentadas. Desse modo, vimos histórias com forte carga semântica ao serem situadas social e historicamente, a partir de um processo interacional e dialógico com o discurso do idoso, e, conseqüentemente, com o contexto em sociedade.

Convém destacar que o curta-metragem facilitou esse processo de reconstrução da narrativa, pois para a sua produção, o estudante precisou situar personagens em um tempo e espaço vivendo uma situação, o que justifica a coerência da ferramenta tecnológica utilizada com o processo de construção de textos narrativos. Portanto, afirmamos que a produção do curta-metragem possibilitou que os estudantes aprimorassem as suas capacidades de narrar por meio de uma atividade de forma dialógica e responsiva diante da história de vida ouvida e produzida, estabelecendo nesse novo contexto de produção, uma interação dinâmica entre essas dimensões discursivas.

Além disso, a atividade com o *stop motion* permitiu inserir os estudantes em uma prática que exige a mobilização de diversas linguagens (sonora, fotográfica e visual) para a produção de sentido da narrativa reconstruída. Por exigir um trabalho em grupo, essa prática, também possibilitou o diálogo, a capacidade de interpretar e se expressar por meio da dublagem (momento de fazer a fala do narrador).

Uma proposta de ensino de produção textual que tivesse como atividade final a produção de animações, por meio do *stop motion*, levou-nos a indagar de que forma seria possível construir um material replicável que desse condições acessíveis ao

professor para a execução das atividades em sala de aula. Diante dos resultados satisfatórios alcançados, decidimos produzir um Caderno Pedagógico que cumpre o papel de orientar outros professores a desenvolverem este projeto em outros espaços escolares; além de orientar discentes e docentes para um ensino de escrita de modo processual voltado à produção de narrativas de vida pelos estudantes.

As ações sugeridas aos professores neste material, e que foram realizadas pela professora/pesquisadora, ao longo da execução do projeto de pesquisa, foram planejadas considerando o contexto de muitas escolas brasileiras, por isso, a todo o momento, conduzimos as ações pensando na possível replicação da proposta. A seleção do aplicativo “Estúdio *stop motion*”, por exemplo, que pode ser baixado gratuitamente no celular, permitiu construir uma primeira animação inspirada na narrativa de vida de uma idosa divulgada no *YouTube*, no canal de histórias contadas. Isso serviu de experiência, pois foi possível perceber como poderia tornar possível a aplicação da técnica em sala de aula, e assim, desenvolver aprendizagens de maneira colaborativa.

No momento de produção das animações feitas pelos estudantes, um grupo construiu sua própria maquete, outros fizeram ajustes nas quais já existiam na escola, enquanto os demais contaram com ajuda de uma funcionária da escola, que usou o material existente na instituição para produzir uma das maquetes. Os objetos utilizados para a construção dos cenários foram reunidos pelos estudantes e pela professora, além das construções com massinhas que os próprios estudantes elaboraram. Vemos isso como algo viável para qualquer realidade escolar.

O canal no *YouTube*, cujo link está disponível no Caderno, além de dar mais visibilidade às histórias, proporciona que as narrativas ultrapassem as barreiras da escola, atingindo a todo público e também ofereça a quem for replicar o projeto, vídeos como referência.

Acreditamos que a proposta seja aplicável em qualquer região do Brasil, pois além de todo direcionamento dado no Caderno, com atividades, incluímos dicas e indicações decorrentes das atividades realizadas em classe. Além disso, convém destacar que toda comunidade tem sua cultura, suas peculiaridades e sua história, o que torna viável a atividade de produção de narrativas a partir das experiências vividas por idosos de qualquer comunidade, visando a uma prática de escrita com valor social e cultural articulada aos conteúdos curriculares.

Para a realização deste estudo, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Moisés (1991) para o estudo da narrativa; de Garcia (2001) e Labov (1972) como referências para a construção composicional do gênero, além dos conceitos de reportabilidade e credibilidade trazidos por este último autor. Assim, esses aportes subsidiaram a construção do conceito, da composição e do estilo do gênero “narrativas de memória/de vida” descrito neste trabalho. Para o entendimento sobre linguagem e gênero do discurso, embasamo-nos em Bakhtin (1997, 2006 e 2016); também nos pautamos em Rojo (2012) para tratarmos sobre a importância das práticas de multiletramentos, e em Passarelli (2012) para aprofundar a discussão em torno da escrita processual e basilar as etapas da sequência didática em relação à parte das atividades de produção escrita. Bosi (1994) foi nossa principal base para a abordagem sobre o estudo da memória. Partindo de lembranças de idosos, a autora nos orientou a entender a memória não apenas como um fenômeno individual, mas também social e coletivo, que é fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas.

Destacamos que o mais importante para esta professora/pesquisadora, com a realização deste projeto, foi a evolução dos estudantes envolvidos, pois se tornaram escritores engajados na participação em sociedade, além de demonstrarem estar mais sensíveis para as experiências dos idosos ao produzirem suas narrativas, pois agiram como sujeitos responsivos ao compreenderem a história ouvida, formularem os seus discursos e registrá-lo a partir dos discursos ouvidos.

Com essa experiência, salientamos que o diálogo entre comunidade, escola e família é de extrema importância para o processo pedagógico, por unir esses três segmentos sociais em função do bom resultado do ensino, além de tornar as relações mais harmônicas e próximas. Consideramos que a força social deste projeto é justamente a de dar voz a um grupo da sociedade que, em sua maioria, costuma ser esquecido, por isso é tão relevante uni-los ao grupo social mais jovem.

Ao final, observamos que, por meio da proposta didática aqui apresentada, foi possível envolver os estudantes em práticas de linguagem que ultrapassaram os limites da escola e possibilitaram atividades de escrita com função social, histórica e cultural por meio da produção de narrativas de memória/ de vida. Por meio desta pesquisa, foi possível perceber a pertinência das práticas de multiletramentos para o ensino de língua portuguesa, por permitir atividades de modo significativo, criativo e

dinâmico, além de possibilitar a conexão dos conteúdos curriculares às situações de vida em sociedade.

Neste tocante, ressaltamos a importância deste trabalho para o programa de Mestrado Profissional em Letras, tendo em vista que não foram encontradas propostas na área da educação que relacionassem a prática de produção textual à técnica *stop motion*, o que demonstra a necessidade do desenvolvimento e aplicação deste estudo em sala de aula, visando a desenvolver práticas de multiletramentos com estudantes da educação básica.

Além do mais, destacamos a relevância da pesquisa para os estudos sobre as narrativas de memória/de vida, pois no desenvolvimento deste trabalho, deparamo-nos com a falta de referências bibliográficas que discutissem esse fenômeno discursivo na perspectiva de um gênero em sua construção composicional, temática e estilo a ser ensinado em sala de aula, o qual se aproxima do gênero conto, haja vista que igualmente às narrativas de memória/de vida, o conto é uma narrativa em que “arma-se um conflito que deve ser único e o mais importante na trajetória da personagem [...], além do drama apresentar fim em si próprio, compondo uma unidade de começo, meio e fim” (MOISÉS, 1978, p. 21).

Assim, os conhecimentos, que aqui empreendemos, objetiva contribuir com os professores de língua portuguesa que desejem abordar esse gênero em sala de aula por meio de uma prática de escrita processual, sistemática e metodológica.

Por fim, consideramos que independente dos medos que o professor possa ter da ruptura do tradicional com a nova realidade de uma sociedade globalizada e tecnológica, o ensino de língua portuguesa pode estar mais próximo das práticas sociais. As mudanças, na sociedade, são contínuas e, com elas, a necessidade de formação de um docente engajado, motivado, preparado e, sobretudo, fundamentado teoricamente em concepções de linguagem, que saiba desenvolver propostas de ensino que o orientem a atuar numa perspectiva em que enxergue a escrita como um processo que deve estar contextualizado para que se produza sentido a quem lê e, principalmente, a quem escreve.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. Cuiabá: UFMT, 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisão de Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997. .

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais Do método Sociológico Da Linguagem**. Trad. Michel Lahud et. al. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio. Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BECHARA, Ivanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influênciana formação de leitores. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 63-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/63-83-Adapta%C3%A7%C3%B5es-de-livros-para-o-cinema-e-sua-influ%C3%A7%C3%A3o-de-leitores.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CÂMARA, José Aurélio da. **A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 6. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

COMPARATO, Luiz Felipe Loureiro. **Roteiro**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

COSTA VAL, Maria da Graça et. al. **Avaliação do texto escolar**: Professor leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Daniel Munduruku. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GAFFURI, Carolina Vanelli; GOMES ZANETTI, Rogério. A linguagem fotográfica no cinema. **Publicações online**. Pós-Graduação do Centro Universitário, FASUL, 2016.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

GATTAI, Zélia. Parecida mas diferente. In: _____. **Coletânea memórias literárias**. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 6-7.

GENETTE, GERAD. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1971.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.

GORNICK, Vivian. **Escribir narrativa personal**. Espanha: Paidós, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

João Wanderley **Portos de passagem**: linguagem, trabalho e ensino. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KAMINSKI, Valéria Raquel. Animação no ensino fundamental: *stop motion*. In: Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, 3, ENREFAEB Sul, 2. **Artigos**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná. 2010.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática** – metalinguagem para principiantes. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-413, 1997.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.

LINDE, Charlotte. **Life stories**: the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **A criação literária**: prosa. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MORAES, Vera Lucia Albuquerque de. **Entre Narciso e Eros**: a construção do discurso amoroso em José de Alencar. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Panorama e proposições da animação *stop motion***. 2010, 217f. Dissertação (Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

_____. **Vida de Boneco**: Um Filme para Pensar a Respeito do Uso de Bonecos em Produções Audiovisuais. 2016, 200f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PELIZARO, Maria Helena dos Santos. **A escrita do gênero narrativa autobiográfica**: uma intervenção pedagógica com alunos da educação de jovens e adultos em situação de reclusão. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

REIS; Carlos, LOPES; Ana Cristina. M. **Dicionário de narratologia**. Coimbra: Almedina, 2002.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunto da Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju, 2011. Disponível em: https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf. Acesso em 28 mai. 2018.

SILVA, Edina Fêlix. **A retextualização na prática de produção textual de alunos do 9º ano**: uma proposta didático-metodológico. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko (org.). **Linguagem e representação discursiva**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Estruturalismo e poética**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

VOLÓCHINOV Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** – como ensinar. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. 1. ed. 1ª reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

Sinopses produzidas pelos estudantes

Grupo 1

A flor de Josefa

Storyline

Josefa vive em uma casa com jardim e lindas flores. Um dia recebe de presente uma planta feia, mas cuida com amor. Para a surpresa dela a planta cresce e surge uma linda flor. Desde então a cada 5 anos surge uma nova flor.

Sinopse

Dona Josefa recebe um presente:

- Boa tarde, dona Josefa. Eu trouxe uma planta para a senhora!

**Essa é parte em que situa o ouvinte por meio da orientação em que se apresenta os personagens (Josefa e a pessoa que lhe deu o presente).
Sucedem as falas:**

Dona Josefa diz:- Boa tarde! Quanta gentileza! Obrigada!

A visita dá tchau e vai embora:

De nada! Gosto muito da Senhora! Tchau! Até mais!! risos...

Nesse momento, inicia a ação complicadora

Dona Josefa fala sozinha:

- Essa planta é muito feia, mas vou cuidar dela, foi presente de alguém especial!

Ela joga água na planta e ela começa a crescer.

Dona Josefa sai.

Depois de alguns dias dos cuidados de dona Josefa, a planta foi crescendo e se tornando cada vez mais verde e viva.

Resultado

Surge uma linda flor!

Dona Josefa retorna e fica admirada.

- Meu Deus! Que flor linda! Valeu a pena ter cuidado dela!

Coda avaliativa

A cada 5 anos, uma planta que era tão feia brota uma linda flor que perfuma todo o ambiente.

É apresentado uma música final para representar o momento de alegria de Josefa. Os estudantes resolveram inserir nesta cena, a pessoa que deu a flor a dona Josefa.

Grupo 2

As lembranças de Ana na festa de reisado.

Storyline

Pensamento de Ana de quando era jovem e ia para as festas de reisado: Pessoas boninas, simples e festa divertida. Em uma das festas o “bumba meu boi” correu atrás de Ana e ela nunca mais quis ir para as festas de reisado, mesmo assim possui lembranças boas.

Sinopse

Adaptação dessa parte para a produção no curta-metragem. Na narrativa original não fala em casa de barro, mas os estudantes acharam melhor contextualizar em virtude da maquete que eles conseguiram para fazer o curta. Eles disseram que a idosa que narrou a história mora em casa humilde.

Ana na casa de barro relembra os tempos de juventude da época em que ela ia para as festas de reisado.

Pensamento de Ana:

Música Asa Branca tocando para contextualizar o momento, já que o reisado é comemorado no nordeste em época junina.

Orientação – mostra o ambiente da festa e pessoas envolvidas

Diz Ana: - As pessoas se vestem muito simples para as festas de reisado mas ficam tão bonitas.

Continua a música Asa Branca.

Terminando a música Asa Branca começa a música Bumba- meu -boi (Jackson do Pandeiro)

Ação complicadora

O boi-bumbá aparece e as pessoas fazem um círculo ao redor dele.

Essa parte na narrativa escrita não foi tão bem desenvolvida pelo estudante, mas nos curtas, os estudantes perceberam a necessidade de desenvolver mais a ação para produzir a cena.

Narrador observador diz: -- Em uma dessas festas aconteceu algo diferente o boi vira-se para Ana e ameaça atingi-la. **(Clímax)**

Resultado

Ana sai correndo da festa e os amigos vão atrás dela.

Ana grita: - Socorro!!

Amigos falam: - Ôh Ana, espere! - É brincadeira! - Volte aqui!

Ana não quis saber. Foi embora!!!

Coda avaliativa

Ana achava as festas de reisado tão lindas, ela se divertiu muito, mas depois do surto nunca mais quis voltar.

Termina com música que reforça a lembrança de Ana sobre a festa.

GRUPO 3

As cobras e o susto

Storyline

Antônio, que trabalha na roça e ainda era criança, vai buscar o cavalo que estava próximo ao lago e no caminho encontra duas cobras. As cobras correm atrás dele, mas ele consegue escapar. O susto foi tão grande que ele já é adulto, mas ainda lembra do ocorrido e tem medo de cobras.

Sinopse

Orientação para situar o leitor em relação ao local e personagens.

Orientação

Narrador observador: Em seu pequeno sítio Antônio trabalhava com seu pai , plantando fumo e cuidando do gado.

Início da complicação

O pai de Antônio fala: - Antônio, meu filho, vá até as lagoas buscar o cavalo para carregar esterco.

Antônio responde: - Viu! (Os estudantes adaptaram a fala para a linguagem ora por conta da exigência da cena no momento da construção da narrativa para o curta)

Antônio vai para o sítio e quando já está perto do cavalo se depara com duas cobras bem grandes.

Durante a passagem, um outro cavalo relincha.

Barulho de cobra.

Antônio grita:

- Socorro, cobra!!

Clímax

Antônio sai correndo, sem pegar o cavalo, e as cobras vão atrás dele.

Resultado

Antônio corre tanto que rasga as calças no mato e chega em casa ofegante.

Antônio fala:

- Pai, tem duas cobras atrás de mim, eu não consegui pegar os cavalos não.

Pai de João:

- Etá menino mole, parece que não trabalha de roça.

Antônio fala:

- Eu que não volto mais lá!

Antônio, ainda nervoso, deita tremendo na frente da casa.

Termina com música.

GRUPO 4

A colheita de laranja e a tragédia.

Storyline

Pessoas do interior ganham a vida catando laranja. Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa. Depois do acidente, muitos trabalhadores passam a viajar em transportes mais seguros.

Introdução que contextualiza e descreve o modo de vida de seu Francisco

Seu Francisco não estudou e por isso tinha que trabalhar no pesado para sustentar sua família.

Cena em que passa carros em frente ao sítio de laranja e momento em Francisco vai em cima do carro de laranja trabalhar com os colegas

(Orientação) contextualiza a rotina da colheita

Ação complicadora

Narrado observador: Apesar da vida sofrida, havia uma festa programada para aquele dia.

Fala de Francisco: - Bora gente, termina logo a colheita de hoje para recebermos nosso dinheiro e irmos para a festa.

Depois de um tempo Francisco fala.

- Terminamos! Vamos embora!

Sobem no caminhão.

O motorista do caminhão de laranja estava bêbado e uma tragédia acontece.

(Clímax)

Batida e várias pessoas ficam feridas e mortas.

Francisco grita aflito:

- Socorro me ajudem!!

Chega a polícia e bombeiros para resgate. Enche de populares.

Avaliação

Esse acontecimento deixou toda a comunidade em luto mas os trabalhadores e caminhoneiros procuraram transporte mais seguros quando fossem trabalhar.

Resultado

Depois de um tempo Francisco volta para casa e recebido por sua família.

Francisco fala:

- Graças a Deus que estou vivo e pude voltar para minha casa e minha família.

Termina com música.

Grupo 5

Storyline

Maria Pena vivia num interior pacato com o pai, mãe e 12 irmãos. Um dia um caminhoneiro chamado Juvenal deixa o caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa de Maria Pena. Ele dorme no carro e no dia seguinte fala com Maria que já fica apaixonada. O pai de Maria desconfia e pede para Juvenal ir embora. Juvenal e Maria Pena se encontram escondidos, fogem, casam e vivem juntos até a morte de Juvenal.

Sinopse

Maria Pena

Contextualização sobre a rotina de Maria Pena e parte de orientação da narrativa

Narrador observador: Maria Pena, com 14 anos de idade, morava no interior e sua vida não era nada fácil, acordar cedo, trabalhar na roça, ajudava o pai com os afazeres do sítio, além de ajudar a cuidar dos seus 12 irmão.

Resumo – do que se trata a história

Narrador observador: Até que um dia, um caminhoneiro chamado Juvenal aparece em sua humilde residência e tudo mudou.

Juvenal chega de caminhão na casa de Maria Pena e fala com o pai dela:

Ação complicadora

- Boa tarde, senhor, estou de passagem por estas bandas, me chamo Juvenal, posso estacionar meu caminhão debaixo dessa árvore para passar a noite?

Pai de Maria Pena:

- Pode sim.

Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam.

Juvenal:

- Olá moça bonita!

Maria Pena:

- Oi!

Narrador observador: Nesse momento o coração de Maria Pena bateu mais forte fazendo ela pensar que Juvenal seria o seu namorado e eles se casariam.

Juvenal passa a noite no caminhão.

Ao amanhecer, Juvenal fala com Maria Pena:- Você pode me dá um pouco de água para eu lavar o rosto?

Responde Maria Pena:- Posso sim. Está aqui!

O pai de Maria Pena vendo a troca de olhares fala:- Juvenal é melhor ir embora, já ficou muito tempo por aqui!

Juvenal responde:- Sim senhor, já estava de saída.

Juvenal entra no carro e saí.

Em outro momento retorna e combina com Maria Pena a fuga.

Clímax

Narrador observador: Enquanto todos dormiam Juvenal chega com seu caminhão e Maria Pena já o aguardava no local combinado. Ela entra no caminhão e eles vão embora.

Avaliação

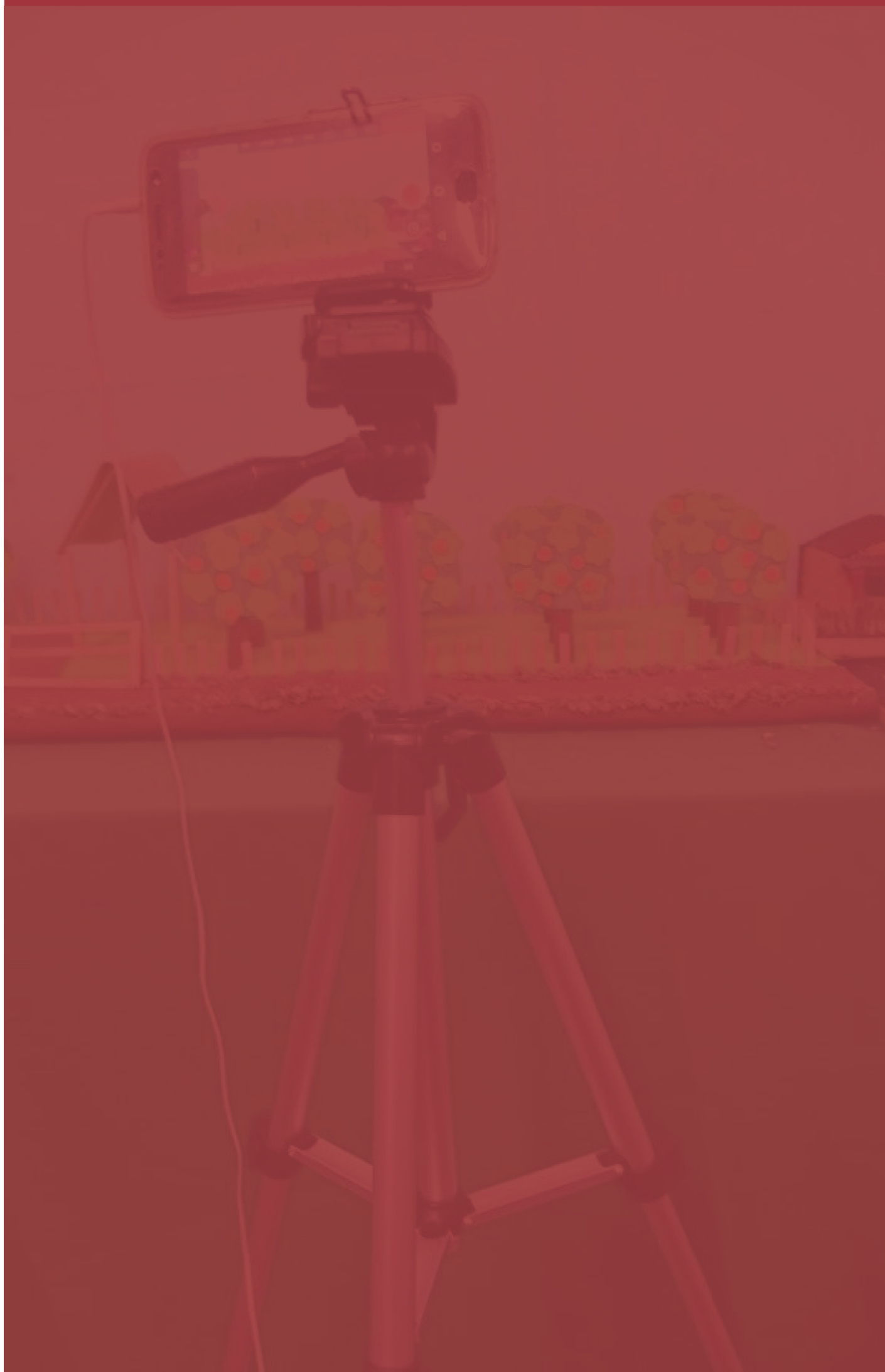
Juvenal e Maria Pena tiveram dois filhos e vieram felizes até o dia da morte dele.

NARRATIVAS DE VIDA EM **STOP MOTION**

*EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL*



CADERNO PEDAGÓGICO



APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a),

Este Caderno Pedagógico é resultado de um projeto de intervenção, realizado no Colégio CERA, localizado em Salgado - SE, no período de abril a maio de 2018, a partir da aplicação de uma sequência didática (SD) - realizada em 22 aulas (das quais, 09 destinaram-se ao processo que envolve a *stop motion* e 13 que tiveram como propósito desenvolver as capacidades referentes à produção das narrativas escritas) – que foram aplicadas com o objetivo de desenvolver a capacidade de escrita dos estudantes por meio de produções de narrativas de memória/ de vida, considerando as experiências vivenciadas por membros idosos da comunidade, com posterior adaptação e transformação de algumas dessas produções para curtas-metragens em *stop motion*.

Nessas circunstâncias, este material compartilha as etapas de uma prática metodológica de ensino de língua portuguesa que busca ultrapassar os limites da memorização e dos estudos metalinguísticos, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, além de almejar promover uma proposta de ensino em que a escola seja um espaço de interação social entre seus membros e a comunidade em que está inserida.

Tal trabalho é direcionado a estudantes do 8º ano do ensino fundamental e foi desenvolvido para o programa do Mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão/SE, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da prática docente no Brasil, pois objetiva guiar o estudante em práticas de escrita com significado e função social, possibilitando a sua imersão em uma atividade humana de relevância na sociedade, além de promover o aperfeiçoamento de suas capacidades de escrita no âmbito cultural de um gênero produzido de modo processual.

Logo, aqui você encontrará opções para aplicar esta proposta em classe através de atividades e oficinas embasadas em algumas teorias e conceitos voltados para o aprimoramento da escrita.

Em síntese, este Caderno tem o intuito de contribuir com práticas docentes que objetivam o aperfeiçoamento das capacidades de narrar dos estudantes, produzindo, ao mesmo tempo, significados sociais por meio do convívio com membros antigos da comunidade local. Pretende-se também, difundir uma ferramenta tecnológica propícia à composição de animações que incentiva não apenas a produção escrita, mas uma produção artística derivada da utilização de multilinguagens. Isso proporcionará práticas de multiletramentos conectadas aos conteúdos curriculares e às situações de vida em sociedade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. 1ª Oficina - Curta-metragem em <i>stop motion</i> | 15 |
| Quadro 2. Estudo do gênero “narrativas de memória/ de vida (2ª oficina)..... | 16 |
| Quadro 3. Características constitutivas do gênero narrativas de vida (3º oficina). | 17 |
| Quadro 4. Linguagem constitutiva do gênero “Narrativa de memória/ de vida” (4ª oficina).... | 17 |
| Quadro 5. Planejamento para a entrevista aos idosos (5ª oficina) | 18 |
| Quadro 6. Reflexões sobre as narrativas de memória/ de vida e produção do gênero. (6ª oficina)..... | 18 |
| Quadro 7. Transformação das narrativas de memória/ de vida em animações produzidas por meio de técnica <i>stop motion</i> (7ª oficina) | 19 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Fonte: Narrativa "Maria da Pena" - Cena casa de Maria da Pena durante a fuga com Juvenal..... | 23 |
| Figura 2. Fonte: Da narrativa “As lembranças de Ana da festa de reisado” - Cena: momento em que o Boi Bumbá se volta para Ana na festa de reisado..... | 24 |
| Figura 3. Fonte: Narrativa “A Casa” - Cena: personagem levanta da cabeceira e é bem expressiva. | 24 |
| Figura 4. Fonte: Narrativa “A flor de Josefa” - Cena: Josefa recebe um presente..... | 25 |
| Figura 5. Fonte: Narrativa “As cobras e o susto” - Cena: Antônio indo pegar os cavalos. | 26 |
| Figura 6. Fonte: Narrativa de vida, produzida por Daniel Munduruku Maté, “Catando piolhos, ouvindo histórias”. | 28 |
| Figura 7. Fonte: Narrativa de memória “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai. | 30 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 2 |
| INTRODUÇÃO | 7 |
| AS NARRATIVAS DE MEMÓRIA/ DE VIDA COMO FORMA DE PROMOVER PRÁTICAS DE ESCRITAS PRODUTIVAS E SIGNIFICATIVAS | 7 |
| MAS O QUE SÃO NARRATIVAS DE MEMÓRIA/DE VIDA | 8 |
| E COMO SE CONFIGURA ESSE GÊNERO? | 8 |
| O QUE SÃO CURTA-METRAGEM E STOP MOTION?..... | 12 |
| COMO É POSSÍVEL TRANSFORMAR UMA NARRATIVA ESCRITA..... | 13 |
| EM UMA ANIMAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR? | 13 |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 14 |
| SÍNTESE DAS AÇÕES REALIZADAS POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.... | 15 |
| DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICAS | 20 |
| Descrição das atividades da primeira oficina | 20 |
| Objetivos | 20 |
| Atividades | 21 |
| Descrição das atividades da segunda oficina..... | 28 |
| Objetivos | 28 |
| Atividades | 28 |
| Descrição das ações da terceira oficina..... | 31 |
| Objetivos | 31 |
| Atividades | 32 |
| Descrição das ações da quarta oficina | 35 |

| | |
|--|-----------|
| Objetivo | 35 |
| Atividades | 35 |
| Descrição das ações da quinta oficina..... | 38 |
| Objetivo | 38 |
| Atividades | 38 |
| Descrição da sexta oficina | 39 |
| Objetivos | 39 |
| Atividades | 39 |
| Descrição das ações da sétima oficina | 41 |
| Objetivos | 41 |
| Atividades | 42 |
| PALAVRA FINAL | 43 |
| ANEXO..... | 48 |

INTRODUÇÃO

As narrativas de memória/ de vida como forma de promover práticas de escritas produtivas e significativas

Ao narrar nossas histórias, estamos situando os outros e nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças e valores. Contá-las significa construir nossa identidade e, assim, compreender quem somos, do mesmo modo que ouvi-las nos permite entender quem o outro é. Assim, escrever a história do outro significa perceber as relações existentes, observando as suas experiências como parte da nossa e isso contribui para a formação da consciência histórica e cultural.

Certamente, essas narrativas são inerentes à cultura e, por meio delas, podemos conhecer e desvendar os mistérios que envolvem o ser humano. Por isso se tornam indispensáveis para a compreensão da realidade social e para a construção do que pensamos sobre o mundo e a vida em sociedade. Dessa maneira, elas são fontes de conhecimento e conexões entre pessoas.

Ao considerarmos o ato de narrar como uma atividade básica de linguagem, que tem origem no social, o ensino de língua portuguesa passa a estar centrado numa concepção sócio-histórica e dialógica, conforme defende Bakhtin (2016). Nesse sentido, apresentaremos uma metodologia de ensino de narrativa que pode ser inserida em diferentes contextos da sociedade. Para a sua aplicação, conduzimos os estudantes a produzirem narrativas a partir de experiências vividas pelos idosos da comunidade local, o que os levou a criarem suas impressões sobre a experiência vivida, além de possibilitar a valorização da troca de experiências e permitir que eles construíssem lições de vida que se tornam possíveis porque “os nexos psicológicos entre os eventos que a narração omite ficam por conta do ouvinte, que poderá reproduzi-la à vontade; daí o narrado possuir uma amplitude de vibrações que falta à informação” (BOSI, 1994, p. 86).

Logo, as atividades de escrita por meio de produções de narrativas memorialísticas promovem práticas significativas de linguagem pelo fato de esse gênero se constituir em uma atividade humana que requer o uso da linguagem de

modo interacional entre o sujeito que escreve e o mundo, cumprindo um propósito comunicativo numa dada situação social. Dessa forma, a partir das experiências do outro, essa prática de produção de narrativas proporcionou o encontro entre adolescentes e idosos de uma mesma comunidade, permitindo o resgate de lembranças, histórias e tradições da cidade e da vida, além de cumprir a função social de dar voz a essas pessoas, unir os moradores e fazer com que estudantes e entrevistados sentissem o pertencimento a uma mesma identidade.

Desse modo, ressaltamos a importância do gênero “narrativas de memória/de vida” para a análise e compreensão da realidade do outro, enquanto ser social e para permitir, conseqüentemente, atividades de produções escritas com função histórica, social e cultural, que façam sentido na vida do estudante e da comunidade escolar e local por meio das interações estabelecidas. Torna-se importante ressaltar que além de entender a vida cultural, social e econômica da comunidade em que vive, o estudante também registrará, preservará e transformará em informação, histórias de vida de pessoas em sociedade.

Mas o que são narrativas de memória/de vida e como se configura esse gênero?

Labov (1997) concebe a narrativa como um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos verossímeis (que se infere poder efetivamente ocorrer). Para o autor, o que faz a recapitulação de experiências ser uma narrativa e não um relato é o fato de ela se referir a um acontecimento específico e não a hábitos passados ou ações recorrentes, ser contável, organizada numa sequência temporal e ter um ponto.

De acordo com Labov (1997 apud Bastos, 2005, p. 3) “o ponto da narrativa significa sua razão de ser ou motivo pelo qual ela é contada”. Assim, quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações aos ouvintes como “e daí”? “Por que você está falando sobre isso”? Além disso, a narrativa deve ser contável e, para tanto, deve fazer referência a algo extraordinário, não a eventos banais que não mereçam ser contados. Por exemplo, posso dizer aos estudantes que fui trabalhar de ônibus, isso não será tomado como algo contável, porém, se eu contar

que fui assaltada no ônibus ou que esqueci nele as provas que seriam aplicadas na turma e não consegui resgatá-las, os ouvintes vão aceitar a narrativa como contável, pois há um tema intrigante em discussão.

Para Labov (1972), a composição de uma narrativa possui os seguintes elementos: *resumo/prefácio*, *orientação*, *ação complicadora*, *resultado ou resolução*, *coda* e *avaliação* e podem ser abordados nas narrativas por meio de respostas às seguintes perguntas:

Resumo: de que se trata?

Orientação: quem, onde, o que, quando?

Ação complicadora: então aconteceu o quê?

Avaliação: e daí?

Resultado ou resolução: no fim aconteceu o quê?

Coda: elemento da narrativa menos encontrado; não é uma resposta às perguntas anteriores; ela elimina questões; sinaliza que as perguntas da ação complicadora e da avaliação não são mais relevantes (LABOV, 1972, p. 370).

Desse modo, o resumo é uma síntese do que trata a narrativa, a natureza do seu conteúdo; a orientação, apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas (Onde? Quando? Quem?); a complicação desenvolve a sequência dos acontecimentos e ações que formam o corpo da narração e o evento inesperado; a avaliação é a parte em que o narrador apresenta as emoções dele; resolução se caracteriza como uma solução, ou seja, o resultado que responde ao seguinte questionamento: “como isso acabou?”; e a coda, a qual é uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão: “então, o que aconteceu?”

Compactuando com a ideia de Labov, destacamos os elementos da narrativa evidenciados por Othon Garcia, a saber:

o quê: o fato, a ação (enredo);

quem: personagem (protagonista(s) e antagonista(s));

como: o modo como se desenrolou o fato ou ação;

quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;

onde: o lugar da ocorrência;

porquê: a causa, razão ou motivo;

por isso: resultado ou consequência. (GARCIA, 2001, p. 255).

Logo, para a construção das narrativas de memória/de vida, “o quê” se refere à experiência em si, ao que sucedeu; “quem” se refere aos idosos e às pessoas que participaram do acontecimento, além da diversidade cultural e interações existentes no espaço e épocas vividos; “como” é a apresentação da sucessão de ações vivenciadas até acontecer o clímax e o desfecho da história; “quando” se refere ao tempo, fase da vida do idoso em que ocorreu um acontecimento singular; “onde” é o espaço em que aconteceram as experiências, momento em que se pode contextualizar o ambiente no qual o evento aconteceu, a cidade, a casa, etc. E o “porquê” versa sobre as causas, razões e motivos pelos quais o evento aconteceu.

Esses elementos são essenciais para a composição e organização de uma narrativa, porém é fundamental que o estudante tenha noção da ideia central da história contada pelo idoso, bem como porque ela se torna singular e digna de ser narrada e compartilhada, por isso, é imprescindível um planejamento do texto pelo discente, pois, para Labov (1997), narrar não é uma representação do passado, mas principalmente uma experiência que se torna contável porque precisa ter lugar na biografia do falante. Portanto, os eventos vividos serão social e emocionalmente avaliados, pois “somos guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar a experiência” (BASTOS, 2005, p.11).

Labov (1997 apud Bastos, 2005) ainda relaciona o teor de reportabilidade de uma narrativa ao de credibilidade. Nesse viés, para uma narrativa ser digna de ser contável e aceita como verdadeira, ela deve constituir um evento extraordinário, singular e marcante na vida do narrador, além de oferecer evidências do que é reportado.

Ressaltamos que, ao mobilizarmos os conhecimentos literários para a compreensão desse gênero discursivo, percebemos a sua relação de aproximação com o gênero literário conto, haja vista que igualmente às narrativas de memória/ de vida, o conto é uma narrativa em que “arma-se um conflito que deve ser único e o mais importante na trajetória da personagem [...]” e “o drama apresenta fim em si próprio, compondo uma unidade de começo, meio e fim”. (MOISÉS, 1978, p. 21).

Outro ponto em comum entre esses dois gêneros é o da brevidade, fator que os diferencia da novela ou do romance, por exemplo, que tendem a ser mais longos. Além dessa brevidade, uma outra característica que os marca é a univalência, logo,

sua dramaticidade gira em torno de um único conflito e os demais acontecimentos irão volver-se em torno desse núcleo, fluindo para um único desfecho.

Assim como o gênero conto, as narrativas de vida podem abordar o espaço da ação de modo limitado, como uma sala, um quarto, uma rua, uma casa, um hospital, igreja, etc. Mesmo quando outros lugares são mencionados, um único conterà a tônica dramática já que essas histórias se tratam de um acontecimento singular na vida do sujeito narrador. Em relação ao tempo, o acontecimento se destaca em uma unidade, seja um dia, uma hora, ou uma noite.

Há sempre um enigma a ser desvendado, logo, essas narrativas se desenvolvem em torno de um desfecho, que geralmente se dá de forma inesperada, mas coerente com o contexto, desenvolvido em começo meio e fim (MOISÉS, 1978).

As personagens também tendem a ser poucas, pois, geralmente, aparecem aquelas que estão diretamente no conflito e se ocorrer de conter mais personagens, essas irão desenvolver papéis secundários de pouca importância, tidas como planas e que não interferirão no desenvolvimento da narrativa. Nas narrativas memorialísticas, o foco narrativo ou ponto de vista pode ser empregado tanto na primeira pessoa quanto na terceira. Porém no conto, os conflitos e os dramas residem na fala das pessoas, nas palavras proferidas, ou seja, por meio do diálogo “com o mútuo ato de ouvir e o mútuo ato de falar” [...] “a base expressiva do conto”. (MOISÉS, 1978, p.28)

De acordo com Moisés (1978), esse diálogo pode acontecer de modo direto, por isso os discursos se manifestam, predominantemente, na primeira pessoa, ou indiretamente, quando o contista resume a fala das personagens, narrando por elas em terceira pessoa. A narrativa pode acontecer também de modo indireto livre e assim, ocorrer a fusão dessas duas formas discursivas (direta e indireta). O contexto discursivo das narrativas de memória/de vida também permite a utilização dessas três formas de discurso, ficando a critério do autor-criador (narrador), pois é quem se designa enunciar a história.

Destacamos que ao contarmos nossa história, podemos transformar nossas lembranças, dando-lhes novas interpretações ao recriarmos o contexto do fato narrado e o mundo dessa narrativa reconstruída. Nesse sentido, podemos rever e criticar nossas ações passadas, transportando emoções para elas. Esse filtro crítico

e afetivo, por meio do qual construímos nossas histórias, está relacionado aos nossos valores, crenças, cultura e história.

No tocante à produção do gênero narrativas de memória/de vida, notamos ser construções dialógicas de um “eu”, situado social e historicamente. Por meio dessas histórias, o estudante é levado a compreender e recriar as realidades ao produzir as suas narrativas, se colocando como um sujeito/narrador que interpreta o mundo.

O que são curta-metragem e *stop motion*?

Segundo Kaminski (2010), *stop motion* é uma técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos. Entre uma fotografia e outra, o animador muda a posição ou substitui o objeto da forma mais minuciosa possível, de forma sucessiva, até alcançar o resultado esperado. Assim, para que o filme dê a ilusão de que o objeto está se movimentando, deve-se projetar a animação a 24 fotogramas por segundo, isso normalmente é utilizado profissionalmente, contudo, a partir de 12 a 15 fotogramas por segundo, a animação já remete a resultados satisfatórios, pois como se trata de produções amadoras com alunos do ensino fundamental não se deve exigir que as imagens sejam tão fluidas como nos trabalhos profissionais.

As animações em *stop motion* podem ser criadas utilizando fotogramas a partir de recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros. Para Kaminski (2010), essa técnica tem como vantagem o baixo custo, além de nos remeter a resultados muito satisfatórios tanto em questão de aprendizagem dos estudantes em relação ao tema sugerido quanto à motivação deles para a produção de sua própria animação.

Por sua vez, o curta-metragem, segundo o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, definido como um “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico”.

Além disso, este último é um gênero que possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, condensação narrativa, linguagem, ação, tempo de história – normalmente linear – verossimilhança com a realidade, entre outras características, como a possibilidade de vincular conteúdos culturais a valores educativos (ALCÂNTARA, 2014), por isso ele é considerado “uma fonte

inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem” (ALCÂNTARA, 2014, p.17).

Como é possível transformar uma narrativa escrita em uma animação no âmbito escolar?

A história, as falas, os diálogos, o número de personagens e os ambientes devem ser sintetizados para possibilitar a adaptação com redução de custos e tempo sem perder a essência e atratividade da narrativa original. Para tanto, realiza-se um resumo (*storyline*) da história em, no máximo, cinco linhas para possibilitar o direcionamento das principais cenas que irão compor a narrativa em animação. Posteriormente, cria-se a sinopse para subsidiar a criação do roteiro.

É importante criar o roteiro para direcionar com detalhes a preparação do cenário, das personagens e executar a produção em aplicativo próprio como, por exemplo, por meio do “Estúdio *stop motion*”, que é bastante intuitivo e possui vários recursos (câmera, importação de imagem, gravação de áudio, execução, entre outros), além de ter versão para *smartphone*.

Durante a realização dessas etapas, o estudante, em conjunto com o docente, deve realizar as adaptações na história de modo a torná-la executável com os meios disponíveis, adequada ao meio e ao público que se busca atingir. Pode-se inclusive, para deixar a animação atraente, atribuir humor ou comicidade, ou até mesmo, incluir resultado improvável para conquistar o espectador. Sempre com o cuidado para não ofender a imagem do outro ou os sentimentos alheios, pois a referência inicial é uma história real. Assim, o resultado é uma obra nova, inédita, com inspiração na narrativa de vida escrita.

Vale ressaltar que ao trabalhar a construção de narrativas, em sala de aula, por meio de outras formas de linguagem, estamos proporcionando práticas de multiletramentos e, desse modo, conectando os conteúdos curriculares às situações de vida em sociedade, possibilitando produções que façam sentido na vida dos estudantes.

Tais ações para a construção dessas narrativas serão melhor detalhadas nas oficinas apresentadas e descritas neste material.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a construção dessa sequência de atividades, referenciamos-nos em Lerner (2005) a qual considera que a sequência didática (SD) é um conjunto de atividades elaboradas com a finalidade de estudar determinado conteúdo de linguagem, sejam eles discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais ou notacionais. Destaca ainda que no curso de cada sequência devem-se incluir atividades coletivas, grupais e individuais objetivando soluções para as dificuldades analisadas.

Para o desenvolvimento de uma SD, consideramos que nas atividades de produção textual seja transferida aos estudantes a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo que se defronte com problemas de escrita que não poderiam descobrir se isso fosse função apenas do professor. Logo, é necessário que os estudantes sejam orientados a expressarem suas interpretações, confrontando-as, detectando erros, buscando informações para corrigi-los com o objetivo de que eles se tornem produtores da língua escrita, conscientes da importância de emitir certo tipo de enunciado em determinado tipo de situação social.

O seguimento de atividades também visa conduzir os estudantes a uma prática de produção textual que faça uso de diversas formas de linguagens. Isso ocorrerá através da orientação para a prática de multiletramentos por meio da utilização da ferramenta tecnológica. Além disso, esta sequência de atividades objetiva também o aperfeiçoamento do tempo, favorecendo um maior aproveitamento dele e a articulação dinâmica do processo do ensino-aprendizagem.

As atividades que compõem a SD serão descritas a seguir e os textos completos que as subsidiam poderão ser encontrados em anexo neste caderno.

Síntese das ações realizadas por meio da sequência didática

Quadro 1. 1ª Oficina - Curta-metragem em *stop motion*

| Recursos | Atividades | Tempo |
|---|---|---------|
| <i>Datashow</i> , computador, lápis, borracha caneta e celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceituação do gênero curta-metragem e da técnica <i>stop motion</i>, com exibição de vídeos desse tipo, para enfatizar que no cinema as animações passaram por um processo de evolução similar; • Link de algumas animações produzidas exclusivamente com a técnica <i>stop motion</i>: The Nightmare Before Christmas (1993) https://www.youtube.com/watch?v=wr6N_hZyBCk; Chicken Run (2000) https://www.youtube.com/watch?v=-WQIUCE8JAO; The Curse of the Were-Rabbit (2005) https://www.youtube.com/watch?v=BXYNHHj4KDw&list=PLq_18MRRx-sYehfj5GPmAcf1gxitbnJTL; Coraline (2009) https://www.youtube.com/watch?v=LO3n67BQvh0; Mapinguari - <i>Stop motion</i> de Massinha (2010) https://www.youtube.com/watch?v=6WSxi5ZmF70; A CASA (2018) - Produção da pesquisadora. https://www.youtube.com/watch?v=KtdxHfflo0c. • Apresentar noções básicas da linguagem visual, a saber: os planos, os ângulos e as cores; • Apresentar o aplicativo estúdio <i>stop motion</i>, ensinando-os o manuseio; • Guiar os estudantes para produzir, em sala, animações com foco nas funcionalidades do aplicativo e na linguagem visual; • Orientar os estudantes a compartilharem as produções feitas em sala de aula em um canal do <i>YouTube</i> criado pela professora para compartilhamento dessas narrativas entre todos os envolvidos. | 150 min |

Quadro 2. Estudo do gênero “narrativas de memória/ de vida (2ª oficina)

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|----------------|
| <p><i>Datashow</i>, computador, lápis, borracha, caneta e celular.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a narrativa de vida, produzida por Daniel Munduruku Maté, “Catando piolhos, ouvindo histórias”, permitu compreender que narra a vida de um índio em sua aldeia mostrando os costumes e o modo de viver do povo indígena. • Dividir a sala em grupos e fornecer aos componentes de cada um a cópia das narrativas de memória/de vida. Os grupos devem partilhar as suas reflexões e compreensões sobre a história lida, motivados pelos questionamentos abaixo que devem constar no quadro da sala: Do que se trata o texto? Com quem, onde e quando acontece o evento vivenciado? O que aconteceu com os envolvidos? Qual foi o fim? E o resultado? Como o narrador se posiciona em relação ao modo e aos costumes de vida da comunidade na qual narra está inserido? • Explicar para a turma que a história está sendo narrada por quem a viveu, sendo assim, o narrador conta suas próprias experiências como personagem principal, por isso, o narrador é o narrador-personagem e que existem marcas linguísticas que comprovam isso. • Em seguida, apresentar a narrativa de memória “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai, que está escrita em terceira pessoa, observar a diferença de foco narrativo para a terceira pessoa e a presença de um narrador-observador que conta a história de alguém. A professora pode ler e os estudantes acompanharem a leitura. • Ao fazer um comparativo, em relação ao foco narrativo das duas histórias, perguntar ao estudante se o sentido muda quando troca a pessoa do discurso. • Indagar aos estudantes se eles recordam de algo marcante que viveu, promovendo um espaço de diálogo para que eles narrem situações cotidianas que aconteceram com eles e também com outras pessoas. Na sequência, perguntar, quais as suas impressões em relação ao seu posicionamento como narrador na criação das narrativas deles e do outro. • Em seguida, resumir a obra “Dom Casmurro” para eles e explicar que Bento, o protagonista, narra a obra em primeira pessoa. Sendo assim, sob o seu ponto de vista, ele decide contar o percurso de sua vida com Capitu. Dessa forma, temos os fatos todos contados sob a perspectiva subjetiva e unilateral deste personagem, logo, tudo o que conhecemos sobre Capitu e sua vida é narrado sob a visão dos fatos de Bento. Então, abre-se espaço para a fomentação de reflexões do tipo: como podemos ter certeza se houve traição por parte de Capitu, se não existe um narrador onisciente narrando a história? | <p>100 min</p> |

Quadro 3. Características constitutivas do gênero narrativas de vida (3º oficina).

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|---|---------|
| <i>Datashow</i> , computador, lápis, borracha, caneta e celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que os textos discutidos na aula anterior se tratam de narrativas sobre memórias vividas e apresentar por meio de <i>power point</i>, o conceito desse gênero apoiando-nos em Moisés (1991) e Labov (1997); • Mostrar em dois exemplos de narrativa, a construção proposta por Garcia e Labov, a saber: resumo - explicar que é uma síntese do que se trata a narrativa; a natureza do seu conteúdo; a orientação - explicar que apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas (Onde? Quando? Quem?); a complicação: sequência dos acontecimentos e ações que formam o corpo da narração - o evento inesperado; Avaliação: narrador apresenta suas emoções; Resolução: uma solução - o resultado; como isso acabou? E a coda: uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão “Então, o que aconteceu?” • Apresentar o conceito de reportabilidade, segundo Labov, com o objetivo de que os estudantes entendam quando uma história pode ser contável ou não com exemplos práticos de vivências diárias, e ressaltar que para a construção das narrativas produzidas é imprescindível que eles construam a ação complicadora que é considerada por Labov como o único elemento realmente obrigatório. | 150 min |

Quadro 4. Linguagem constitutiva do gênero “Narrativa de memória/ de vida” (4ª oficina)

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|----------|
| <i>Datashow</i> , computador, lápis, borracha, caneta e celular. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para que os estudantes identifiquem na narrativa de vida “Outras histórias”, de Daniel Munduruku Maté, se o narrador é do tipo personagem, ou seja, se ele viveu a história que está contando e conta a história como protagonista ou se desenvolve a narrativa sem ser um personagem dela, se colocando como narrador- observador. • Dialogar sobre as marcas da 1ª pessoa quando houver e também da terceira pessoa. • Mostrar na história em questão, os sinais de pontuação que marcam o discurso direto: travessão, dois pontos e aspas. Como também o uso da exclamação para marcar as surpresas, o de interrogação para marcar as perguntas, o ponto final para finalizar os parágrafos e as vírgulas para enumerar ou introduzir uma explicação. • Por fim, chamar a atenção do estudante para as marcas do passado, relembrando as flexões verbais do pretérito. O professor deve ressaltar que as narrativas de vida são bem marcadas por essas formas verbais, pois por meio delas, é possível revelar o passado vivido. | 100 min. |

Quadro 5. Planejamento para a entrevista aos idosos (5ª oficina)

| Recursos | Atividades | Tempo |
|---|--|--------|
| <i>Datashow, computador, lápis, borracha, caneta e celular.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Avisar aos estudantes que após essa aula, eles devem, individualmente, escolher um dia para conversar com pessoa(s) idosa(s) da comunidade; • Pensar na pessoa que cada estudante deseja entrevistar e após, estudantes e professor fazem um levantamento do que eles gostariam de perguntar a essas pessoas; • Dizer que eles devem saber detalhes do acontecimento: com quem foi que o idoso viveu o fato, onde, quando, o que aconteceu, o fim - o resultado. Perguntarem também porque aquele acontecimento foi marcante para o idoso entrevistado, como também a descrição do lugar, as pessoas e os sentimentos envolvidos na situação vivida. Para estimular o diálogo e aguçar as lembranças, serão orientados a perguntar se o idoso teria alguma foto ou objeto que lembrasse o acontecimento narrado; • Gravar a entrevista no celular de cada estudante para depois construírem a narrativa de vida em terceira pessoa. | 50 min |

Quadro 6. Reflexões sobre as narrativas de memória/ de vida e produção do gênero. (6ª oficina)

| Recursos | Atividades | Tempo |
|---|---|---------|
| <i>Datashow, computador, lápis, borracha, caneta e celular.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para os estudantes recontarem a história ouvida, perguntando o que mais lhes chamou a atenção, como também, qual a sua compreensão sobre a narrativa, bem como, que tipo de sentimento surge diante da história contada. • Produzir o primeiro rascunho da narrativa de vida do idoso em terceira pessoa; • Produzir uma narrativa, registrando a sua interpretação e impressões sobre a história vivida pelo idoso, como costumes, hábitos, valores e relações sociais da época; • Instigar os estudantes a fazerem, a partir dos relatos dos idosos, comparações entre a época vivida pelo entrevistado e os dias atuais; • Pedir que os estudantes rascunhem sua primeira escrita sem se preocupar com nada além do registro das ideias. Nesse momento, eles eliminarão as perguntas utilizadas durante a entrevista e usarão apenas as respostas para produzir as narrativas; • Escrever a narrativa obedecendo a estrutura da narrativa laboviana; • Trocar as narrativas entre os colegas a fim de que cada um faça sugestões no texto do outro; • Fazer o acompanhamento pelo professor para tecer também suas sugestões tanto oralmente como de forma escrita, privilegiando sempre o diálogo com os estudantes; • Reescrever a narrativa por cada aluno para posterior revisão dos colegas e do professor, com consecutiva editoração. | 250 min |

Quadro 7. Transformação das narrativas de memória/ de vida em animações produzidas por meio de técnica *stop motion* (7ª oficina)

| Recursos | Atividades | Tempo |
|--|--|----------------|
| <p><i>Datashow</i>, computador, lápis, borracha, caneta, celular e os objetos que os estudantes e professor tenham em casa e possam servir para a construção do cenário.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dividir os estudantes em grupos, para que possam escolher apenas uma das histórias que foram produzidas entre seus componentes para que sirva de base nas produções de animações em <i>stop motion</i>. A escolha da narrativa, deve ser feita observando os seguintes critérios de análise: a história que contenha o máximo de elementos de uma narrativa e, sobretudo, aquela que possua a ação complicadora bem desenvolvida como melhor clímax e desfecho, bem como as que se observam reminiscências de hábitos, costumes, valores e relações da comunidade local; que utiliza as formas discursivas (diretas e indiretas) de modo adequado, como também as demarcações do tempo passado; além da que eles acharem mais atraente ou que mais lhes chamou a atenção; • Desenvolver os <i>storylines</i> das narrativas de vida escolhidas, determinando o curso que o roteiro tomará; • Construir a sinopse; • Trabalhar as fotografias e edição (sincronização e inclusão de efeitos auditivos e visuais); • Apresentar, por fim, as animações para posterior divulgação das animações no canal do <i>YouTube</i>. | <p>300 min</p> |

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICAS

A sequência didática apresentada neste caderno pedagógico objetiva levar os estudantes a melhorarem a sua capacidade discursiva por meio de construções de narrativas de memória/ de vida, visando ao desenvolvimento de atividades de escrita situadas social e culturalmente, utilizando para isso, diferentes tipos de linguagens por meio da ferramenta tecnológica *stop motion*. Desse modo, descrevem-se as atividades consideradas relevantes tanto para os estudantes quanto para o(a) professor(a) no momento de sua aplicação em sala de aula.

Dentre essas atividades, destacamos a produção de narrativas sob uma perspectiva social e cultural, a orientação para o conhecimento da técnica *stop motion* e a transformação do gênero discursivo narrativas de memória/ de vida para o curta-metragem.

Descrição das atividades da primeira oficina

Esta oficina tem o intuito de atrair, sensibilizar e estimular os estudantes para o projeto, como também de familiarizá-los com a técnica *stop motion* e o gênero curta-metragem, além de almejar que eles obtenham a noção do meio para a veiculação das produções narrativas de memória/ de vida por eles construídas.

Objetivos

- Apreender o que é animação e curta-metragem;
- Familiarizar os estudantes com a técnica *stop motion* e com a linguagem visual e artística, como planos, ângulos, cores, som e fotografias, inserindo-os em outras práticas de linguagem.

Atividades

I- O professor deve conceituar do gênero curta-metragem, por meio do *PowerPoint* com a seguinte definição:

Para o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, um curta-metragem é um “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico”. Além da característica de curta duração, possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, condensação narrativa da linguagem e da ação; tempo de história, normalmente, linear; verossimilhança com a realidade, entre outras características; além da grande possibilidade de vincular conteúdos culturais com valores educativos.

II – Consecutivamente, conceituar *Stop Motion*, explicando o seguinte:

Essa é uma técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos. Entre um fotograma e outro, o animador muda a posição do elemento fotografado da forma mais minuciosa possível. Para que o filme dê a ilusão de que o objeto está se movimentando, deve-se projetar a animação a 24 fotogramas por segundo, isso normalmente é utilizado profissionalmente. Contudo, a animação já nos remete a resultados satisfatórios quando projetada a partir de 12 a 15 fotogramas por segundo. As animações utilizando *stop motion* podem ser criadas utilizando fotogramas desde recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros.

III – Em seguida, exibir vídeos desenvolvidos com esta técnica, enfatizando que com o desenvolvimento do cinema, as animações passaram por um processo de evolução e, assim, ficaram mais focadas nas narrativas e na comunicação de pontos de vista, logo a técnica não se limita apenas ao efeito, mas também ao conteúdo.

IV - Em seguida, mostrar os *links* de algumas animações produzidas exclusivamente com a técnica *stop motion*:

Rudolph The Red Nosed Reindeer (1964):

<https://www.youtube.com/watch?v=IVzrKF0HxIU;>

Mad Monster Party (1969):

<https://www.youtube.com/watch?v=yJCl2XKZ4Qw;>

The Nightmare Before Christmas (1993):

https://www.youtube.com/watch?v=wr6N_hZyBCk;

Chicken Run (2000):

<https://www.youtube.com/watch?v=-WQIUCE8JAO;>

The Curse of the Were-Rabbit (2005):

https://www.youtube.com/watch?v=BXYNHHj4KDw&list=PLq_18MRRx-sYehfj5GPmAcf1qxitbnJTI;

Coraline (2009):

<https://www.youtube.com/watch?v=LO3n67BQvh0;>

Mapinguari - *Stop motion* de Massinha (2010):

<https://www.youtube.com/watch?v=6WSxi5ZmF70;>

A CASA (2018) – Produção da pesquisadora:

[https://www.youtube.com/watch?v=KtdxHfflo0c.](https://www.youtube.com/watch?v=KtdxHfflo0c)

V- Apresentar noções básicas da linguagem visual em relação aos planos, aos ângulos e às cores para que os estudantes tenham a noção de como fazer a movimentação dos objetos no cenário antes de começar a fotografar;

DICA - Professor, sugerimos que estude um pouco sobre a linguagem do cinema e da fotografia, pois é importante conhecê-la para a elaboração de uma boa animação. Dentre essas linguagens, destacamos os planos que expressam pontos de vista que variam de acordo com a intenção da cena. Por meio deste recurso, podemos, inclusive, propor representar as emoções ou podemos enfatizar um tema da cena, logo essa ação é mais uma forma de

trabalhar com multilinguagens em sala de aula visando à construção de sentido.

Antes de tudo, cabe esclarecer que a depender do material consultado a respeito dos tipos de plano, podemos encontrar algumas variações de sentido e nomenclaturas. Ou seja, o que para um cineasta é plano médio para outro pode ser enquadrado como plano geral, mas percebemos que para o trabalho em sala de aula, o que mais importa é saber explorar os ambientes de acordo com as cenas narradas.

PLANO GERAL (PG ou P/G)



Figura 1. Fonte: Narrativa "Maria da Pena" - Cena casa de Maria da Pena durante a fuga com Juvenal.

Nesse tipo de enquadramento é exposto grande parte do cenário para mostrar o ambiente e sua localização, portanto, no momento da fotografia, a câmera deve estar longe do objeto. Isso pode causar, por exemplo, a impressão de solidão ou liberdade. Na animação acima, buscou-se deixar claro para o espectador que ninguém da casa de Maria Pena viu fugindo com Juvenal.

PLANO MÉDIO (PM ou P/M)



Figura 2. Fonte: Da narrativa “As lembranças de Ana da festa de reisado” - Cena: momento em que o Boi Bumbá se volta para Ana na festa de reisado.

Esse é um tipo de plano intermediário, no qual a câmera deve ficar a uma distância média. Costuma-se chamar de plano de posicionamento e movimento. No curta indicado acima, buscou-se destacar a ação do Boi-Bumbá direcionada a Ana.

- ✚ Sugerimos o site: <http://www.primeirofilme.com.br/site/> para a familiarização dos estudantes com a linguagem transmitida a partir dos planos e ângulos.

PLANO AMERICANO



Figura 3. Fonte: Narrativa “A Casa” - Cena: personagem levanta da cabeceira e é bem expressiva.

Esse tipo de plano busca revelar expressões. No curta elaborado pela professora/pesquisadora, a personagem fala alto, dizendo que vai abrir a porta. É indicado fotografar o objeto do joelho para cima.

Enfim, existe uma diversidade de planos, além desses, podemos citar: Plano Inicial ou de Passagem, Plano Destaque, Primeiríssimo Plano, etc.; no entanto, ressaltamos que esses detalhes podem ser ampliados gradativamente. Na experiência realizada, alguns deles foram suficientes para produzir os efeitos de sentido necessários.

Atenção para os ângulos!

Os ângulos são muito importantes na produção do curta-metragem, pois a fotografia pode ser objetiva ou subjetiva, ou seja, simplesmente mostrar o que está na frente ou assumir a posição de uma das personagens e passar a compor um ponto de vista. Veja os exemplos:

ÂNGULO OBJETIVO



Figura 4. Fonte: Narrativa “A flor de Josefa” - Cena: Josefa recebe um presente.

Nessa cena, mostra-se o acontecimento. Na prática, a cena é vista por um narrador que está fora da ação.

ÂNGULO SUBJETIVO



Figura 5. Fonte: Narrativa “As cobras e o susto” - Cena: Antônio indo pegar os cavalos.

O ângulo subjetivo pode ser explorado de diversas formas, sendo a mais radical delas quando se filma como se fossem os olhos do personagem, ou seja, ele sequer aparece na cena.

A paleta de cor também pode interferir na atratividade da animação. Por exemplo, para Oliveira (2010), cores quentes são indicadas para um público infantil, já cores frias são mais indicadas para mitologia e sobrenaturalidade. Para esse autor, o nível de naturalismo do cenário também é proporcional à intensidade da história e do roteiro.

V - Apresentar o aplicativo *Estúdio stop motion*, ensinando os estudantes a manusearem, a partir do passo a passo disponível no canal da professora pesquisadora (https://www.youtube.com/channel/UC-86W8bYsfcVV7Wiuzy5W_g) ou até mesmo do item “autoajuda” já disponível no aplicativo (uma parte está em inglês).

DICA - Para que as imagens não fiquem tremidas é recomendável fixar o aparelho celular ou câmera fotográfica em um objeto fixo. Ademais, as fotos podem ser tiradas por meio do temporizador disponível no aplicativo ou conectando fones de ouvido para que tenha os botões de baixar e aumentar volume. Assim não será necessário tocar no celular a cada novo clique, evitando que a posição seja mudada acidentalmente.

Dê preferência para o uso de luz artificial, se possível, com o uso de *softbox* ou kit estúdio, para evitar distorção de iluminação entre uma fotografia e outra.

VI - Após essa exposição e o diálogo entre os estudantes, os discentes serão orientados a realizar a produção, em sala, das animações com foco nas funcionalidades do aplicativo e na linguagem visual, ou seja, sem a preocupação inicial de observar os elementos da narrativa, a fim de que eles percebam o movimento por meio das fotografias;

DICA - Os alunos podem utilizar, no momento da criação desses primeiros vídeos, cadeiras, apagadores, giz, quadro, vassouras ou qualquer objeto disponível na escola.

Exemplos de animações em *stop motion* que utilizam esses recursos:

<https://www.youtube.com/watch?v=pvqgNTc2IVU;>

[https://www.youtube.com/watch?v=N-pkf8OUBXQ.](https://www.youtube.com/watch?v=N-pkf8OUBXQ)

Avisar previamente aos estudantes que levem o aparelho celular para a oficina e baixem o aplicativo Estúdio *Stop Motion* disponível na *Play Store*.

Por fim, o professor deve orientar os estudantes a compartilharem as produções feitas em sala, no canal do *YouTube*, criado previamente por ele, por outro estudante da turma ou pelo docente.

Descrição das atividades da segunda oficina

Nesse momento, os estudantes serão levados à compreensão do gênero “narrativas de memória/ de vida” por meio do estudo de outros modelos desse gênero.

Objetivos

- Compreender como se constitui o gênero “narrativa de memória/ de vida” por meio de outros modelos do gênero;
- Familiarizar-se com modelos destes textos que estão tanto na primeira como também na terceira pessoa do discurso, demarcando o narrador-personagem e o observador, respectivamente.

Atividades

I - O professor deve apresentar a narrativa de vida produzida por Daniel Munduruku Maté, “Catando piolhos, ouvindo histórias”, que narra a vida de um índio em sua aldeia, mostrando os costumes e o modo de viver do povo indígena.



Figura 6. Fonte: Narrativa de vida, produzida por Daniel Munduruku Maté, “Catando piolhos, ouvindo histórias”.

DICA - Professor, é importante que você diversifique as formas de apresentação das narrativas para que os estudantes tenham conhecimento do gênero por meio de modelos em circulação na sociedade, e também é fundamental que eles tenham acesso às narrativas tanto em primeira pessoa (com uso do narrador - personagem), que é o caso desta narrativa apresentada, como outras em terceira pessoa do discurso (com uso do narrador - observador).

II- A sala deve ser dividida em grupos nos quais os componentes devem receber uma cópia da narrativa de memória/ de vida. Consecutivamente, os grupos partilham as suas reflexões e compreensão sobre as histórias lidas, motivados pelos seguintes questionamentos que foram escritos no quadro e também reproduzidos oralmente: Do que se trata o texto? Com quem, onde e quando acontece o evento vivenciado? O que aconteceu com os envolvidos? Qual foi o fim? E o resultado?

III- Em seguida, deve-se perguntar o seguinte aos estudantes: Por meio do texto é possível perceber algum hábito ou costume de vida do povo da aldeia onde o narrador-personagem vive? Como o narrador se posiciona em relação a isso?

Explique que conseguimos construir os aspectos do modo de vida desse povo porque o menino está DESCRREVENDO isso. Então, apresente para o aluno o seguinte posicionamento:

É por meio da descrição que conseguimos explicar, dizer como é, ou como era determinada pessoa, objeto ou lugar (OLIVEIRA e CASTRO, 2008). Conseguimos perceber hábitos das pessoas que vivem nesta aldeia porque o narrador descreve isso no texto. Desse modo, as descrições são necessárias para que possamos construir imagens de uma época, lugar, pessoas e objetos, mesmo sem conhecer ou viver. Portanto, isso nos permite atingir a contextualização dos fatos e facilita atingir o posicionamento do autor.

IV - Como atividade de reflexão, sugira que eles descrevam as características do lugar onde vivem e como as pessoas se relacionam, sendo assim, peça para os estudantes compartilharem informações consideradas essenciais para o entendimento e apreciação da história. Instruindo-os a criar um pano de fundo que o direcione à percepção e interpretação!

V - Em relação à primeira narrativa, explicar para os estudantes que ela está sendo narrada por quem a viveu, sendo assim, o narrador conta suas próprias experiências como personagem principal, por isso, o narrador é o narrador-personagem e que existem marcas linguísticas que comprovam isso, como “eu” ou “nós” além das formas de pronomes possessivos “minha” e “nosso” e das formas verbais “voltamos, cansamos, chegamos”, que são flexões verbais de primeira pessoa e marcam que a pessoa fala a respeito daquilo que ela própria viveu.

VI – Apresentar a narrativa de memória “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai, escrita em terceira pessoa, para que os estudantes percebam, com mais precisão, a diferença de foco narrativo para a terceira pessoa e a presença de um narrador-observador que conta a história de alguém e, portanto, não se envolve como personagem. O(a) professor(a) pode ler e os estudantes acompanharem a leitura ou adotar outra estratégia que seja atrativa para a audição do texto pelos estudantes.



Figura 7. Fonte: Narrativa de memória “Parecida, mas diferente”, de Zélia Gattai.

[...]

VII - Indagar os estudantes quanto às recordações de algo marcante que viveram, promovendo um espaço de diálogo para que eles narrem situações cotidianas que aconteceram com eles e também com outras pessoas. Na sequência, perguntar, quais as suas impressões acerca das situações citadas, considerando a posição de narrador.

VIII- Em seguida, apresentar e resumir a obra “Dom Casmurro” para eles, explicando que Bento, o protagonista, narra a obra em primeira pessoa. Sendo assim, sob o seu ponto de vista, ele decide contar o percurso de sua vida com Capitu. Dessa forma, temos os fatos todos contados sob a perspectiva subjetiva e unilateral deste personagem, logo, tudo o que conhecemos sobre Capitu e sua vida é narrado sob a visão dos fatos de Bento. Consequentemente, como podemos ter certeza se Capitu traiu Bento?

Descrição das ações da terceira oficina

Esta aula tem o objetivo de apresentar o conceito do gênero “narrativas de memória/ de vida” de acordo com Labov, bem como as suas características composicionais.

Objetivos

- Depreender o que é uma narrativa de acordo com o conceito de Labov;
- Compreender e identificar as características composicionais do gênero narrativas de memória/ de vida.

Atividades

I- O professor deve explicar que os textos discutidos na aula anterior são narrativas memorialísticas e apresentar por meio de *PowerPoint* o conceito de narrativa apresentado por Labov (1997):

Método de recapitular experiências passadas por meio da combinação de uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que ocorreram. Assim, o que torna a recapitulação de experiências uma narrativa e não um relato é o fato de ela se referir a um acontecimento específico e não a hábitos passados ou ações recorrentes. Logo, ela deve se constituir como um acontecimento singular na vida do narrador.

II- Mostrar em *datashow* as características composicionais do gênero por meio de dois exemplos de narrativa que seguem a descrição de Labov (1997) e Garcia (2001):

1º Exemplo

| | |
|--------------------|--|
| Resumo | Nesta narrativa vou contar um acontecimento que, para mim, foi bastante engraçado, por pensar que muitas pessoas não sabem e têm medo de aprender |
| Orientação | Quando estava com 10 anos de idade, costumávamos, eu e meus colegas, irmos para uma represa tomar banho, todo o fim-de-semana. Eu não sabia nadar, só tomava banho na parte em que a água não me cobria. |
| Complicação | Um certo dia, um colega de meu irmão mais velho, que já tinha seus vinte e dois anos mais ou menos, aproveitou um descuido meu. Quando estava em pé na beira da mesa, me pegou pela barriga e jogou-me na represa. |
| Resolução | Para alegria e surpresa minha, comecei a bater com os pés e mãos e consegui chegar do outro lado da represa. |
| Avaliação | Não é um fato que pode-se dizer que seja pitoresco. Mas acho que é engraçado, porque o rapaz que me jogou dentro d'água não estava ciente de que eu não sabia nadar. |
| Coda | NÃO TEM |

Fonte: Adaptado de Bastos (1992).

2º Exemplo

| | |
|--------------------|--|
| Resumo | NÃO TEM |
| Orientação | O fato ocorreu num dia próprio mesmo para o acontecimento, um dia chuvoso. |
| Complicação | Eu e meus colegas fomos a um velório do pai de um amigo nosso. Ao chegarmos estavam todos muito tristes, chorando pelo que tinha ocorrido. Nós nos reunimos na cozinha da sala e começamos a pensar em alguma coisa para deixar as pessoas mais contentes um pouco. Nisso um colega meu, o mais louco da turma, abriu a porta do armário e encontrou um litro de pinga. Discretamente, com a desculpa do tempo estar chuvoso e um pouco frio, começamos a dar pinga aos homens e mulheres que estavam presentes. |
| Resolução | Depois de alguns minutos o litro estava vazio e todo mundo rindo, contando piadas, esquecendo-se do velório do pai do nosso colega. |
| Avaliação | NÃO TEM |
| Coda | Um conselho que eu dou para as pessoas donas da casa onde são feitos os velórios: é melhor servir pinga em vez de café. |

Fonte: Adaptado de Bastos (1992).

III- Explicar a partir desses exemplos que o **resumo** – é uma síntese do que se trata a narrativa, a natureza do seu conteúdo; **a orientação** – apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas (Onde? Quando? Quem?); **a complicação**: sequência dos acontecimentos e ações que formam o corpo da narração - o evento inesperado; **Avaliação**: narrador apresenta suas emoções; **Resolução**: uma solução - o resultado, “Como isso acabou?”; E a **coda**: uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão “Então, o que aconteceu?”

IV- Em seguida, enfatizar que nem toda narrativa apresenta todos esses elementos, pois nem todos eles são obrigatórios, como podemos perceber a ausência de uns deles nas narrativas apresentadas. Mas, para um texto ser considerado uma narrativa, deve apresentar, no mínimo, a ação complicadora, único elemento obrigatório e que sem ela não existe narrativa. Essa parte constitui a história propriamente dita, forma o corpo da narração e marca o evento inesperado. Porém,

quanto mais elementos desses estiverem presentes na narrativa, mais completa ela será.

Professor, exponha os elementos apresentados por Garcia (2001), de modo complementar aos componentes trazidos por Labov (1997).

o quê: o fato, a ação (enredo);

quem: personagem (protagonista(s) e antagonista(s));

como: o modo como se desenrolou o fato ou ação;

quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;

onde: o lugar da ocorrência;

o porquê: a causa, razão ou motivo;

por isso: resultado ou consequência (GARCIA, 2001, p. 255).

V- Então, explicar aos estudantes que, em relação às narrativas de memória/ de vida, “o quê” se refere à experiência em si, ao que sucedeu. O “quem” se refere aos idosos e as pessoas que participaram do acontecimento além da diversidade cultural e interações existentes no espaço e épocas vividos. “Como” é a apresentação da sucessão de ações vivenciadas até acontecer o clímax e o desfecho da história. O “quando” se refere ao tempo, fase da vida do idoso, em que ocorreu o acontecimento singular. “Onde” é o espaço em que aconteceram as experiências, momento em que se pode contextualizar o ambiente no qual o evento aconteceu, a cidade, a casa, etc. O “porquê” versa sobre as causas, razões e motivos pelos quais o evento aconteceu.

IMPORTANTE! Professor, destaque para os estudantes que as respostas nessa ordem de modo bem articulado, formam a narrativa.

VI- Por fim, mostrar o conceito de reportabilidade, segundo Labov, com o objetivo de que os estudantes entendam quando uma história pode ser contável ou não, com exemplos práticos de vivências diárias, e ressaltar que, para que o texto seja considerado uma narrativa, o único elemento obrigatório é a ação complicadora que torna a narrativa contável por meio do fato extraordinário/singular que é narrado. Tal fato precisa ter credibilidade e ser aceito como verossímil, ou seja, tomado como verdadeiro.

IMPORTANTE! No momento de construir o conceito de narrativa de vida para os estudantes, associe essas construções a acontecimentos singulares e explique que isso é o que a torna contável. Dê exemplos práticos do que é ou não contável de situações simples de vida, como: se você disser aos estudantes que foi trabalhar de ônibus, isso não será tomado como algo singular, digno de ser contável, porém, se você contar, por exemplo, que foi assaltada no ônibus, narrando o que viveu no momento ou que esqueceu nele as provas que seriam aplicadas na turma e não conseguiu resgatá-las, os ouvintes vão aceitar a narrativa como contável, pois tal situação não se constitui num acontecimento habitual e corriqueiro, pois não é todo dia que o professor perde as provas da turma em um ônibus.

Descrição das ações da quarta oficina

Essa aula objetiva mostrar aos estudantes as marcas linguísticas presentes no gênero “narrativas de memória/ de vida”.

Objetivo

- Compreender a linguagem constitutiva do gênero em estudo.

Atividades

I- O professor pode pedir para que os estudantes identifiquem na narrativa de vida “Outras histórias”, de Daniel Munduruku Maté, se o narrador é personagem, ou seja, se ele narra sua própria história ou se ele é do tipo narrador-observador e narra a história de uma terceira pessoa. Em diálogo, professor e estudantes devem discutir sobre as marcas da 1ª pessoa, quando houver, e também da 3ª pessoa, se for o caso.

Outro dia, numa nova sessão de catação de piolhos, minha mãe apertou-me bem forte na cabeça. Reclamei da dor. Ela chegou a boca pertinho do meu ouvido e disse que não tinha gostado da atitude que eu havia tomado outro dia ao discutir com um amigo que brincava comigo. Levantei a cabeça, curioso.

- Como você sabe disso, se não estava lá?
- Quem disse que eu não estava, curumim?
- Eu não a vi por lá. Por acaso estava escondida?
- Não importa. O que você precisa saber é que em nossa aldeia todos estamos ligados aos acontecimentos. Não pense você que quando está só esteja realmente só. Não esqueça que somos uma família. Todos tomam conta de todos por aqui.

[...]

IMPORTANTE! Professor, mesmo nos textos em que o acontecimento esteja sendo narrado em primeira pessoa, podem existir marcas da terceira pessoa e, mesmo assim, o narrador ser do tipo personagem. Neste caso, o narrador estará transmitindo o discurso alheio na forma como ele entendeu e interpretou o discurso ouvido. Promova a análise do que se passa na narrativa indicada pelos estudantes.

II- Em seguida, o docente deve pedir para que os estudantes mudem o foco da história para a terceira pessoa e chame a atenção deles, nesse momento para a flexão verbal. Assim, ao mudar o foco da primeira pessoa para a terceira, o estudante deve se atentar para a flexão verbal, pois com a mudança, o verbo deverá ser conjugado na terceira pessoa. Peça para eles ativarem os conhecimentos prévios discutidos na primeira aula.

III- Mostrar na história em questão os sinais de pontuação que marcam o discurso direto: travessão, dois pontos, e aspas. Como também o uso da exclamação para marcar as surpresas, da interrogação para marcar as perguntas, o ponto final para finalizar os parágrafos e as vírgulas para enumerar ou introduzir uma explicação.

IV- Apresentar para os estudantes que os pronomes pessoais indicam a pessoa do discurso (eu, ele, me, nos), referenciam a personagem no texto e deve

ser usada para que não se repita o nome da personagem várias vezes. Pedir para eles observarem isso no texto.

V- Por fim, o docente deve chamar a atenção do estudante para as marcas do passado, lembrando as flexões verbais do pretérito:

- ❖ Pedir para o estudante identificar o tempo em que os fatos da narrativa se deram.
- ❖ Ressaltar que as narrativas de vida são bem marcadas por essas formas verbais, pois por meio delas é possível revelar o passado vivido;
- ❖ Citar que essas palavras são uma “unidade que significa ação ou processo que está organizada para expressar o modo, o tempo, a pessoa e o número.” (BECHARA, 1928), ou seja, são denominadas verbos.
- ❖ Explicar que nas narrativas de vida, além dos verbos, são comuns expressões adverbiais que demarcam o tempo e o lugar onde acontece a narrativa, como “certo dia”, “em uma cidadezinha pacata do interior” que indicam lugar, entre outras. Pedir para os estudantes verificarem essas expressões no texto apresentado.

Descrição das ações da quinta oficina

Esse momento visa ao planejamento para a entrevista aos idosos.

Objetivo

- Orientar os estudantes para as entrevistas que serão realizadas com integrantes da comunidade.

Atividades

I- Professor, inicialmente, avise aos estudantes que após essa aula, eles devem, individualmente, escolher um dia para conversar com pessoa(s) idosa(s) da comunidade;

II- Cada estudante deverá pensar na pessoa que deseja entrevistar. Em seguida, todos, colaborativamente, fazem um levantamento do que eles gostariam de perguntar a essas pessoas.

IMPORTANTE! Os estudantes podem iniciar a conversa pedindo para os idosos lhes contarem um acontecimento marcante de sua vida, vivido, preferencialmente, na comunidade.

III- Os estudantes precisam tentar saber detalhes do acontecimento narrado: com quem foi que o idoso viveu o fato, onde, quando, o que aconteceu, o fim - o resultado. Será importante perguntar também porque aquele acontecimento foi marcante para o idoso entrevistado, bem como incentivá-los a descrever o lugar, as pessoas e os sentimentos envolvidos na situação vivida. Para estimular o diálogo e aguçar as lembranças, o professor pode estimulá-los a perguntar se o idoso teria alguma foto ou objeto que lembrasse o acontecimento narrado.

IV- Por fim, os estudantes devem ser orientados a gravar a entrevista no celular, para, após, contar a história pelo idoso, se colocando como um sujeito – observador ao narrar em terceira pessoa.

IMPORTANTE! - Nesse momento, a turma deve ser orientada a formar os grupos para o posterior trabalho de transformação das histórias escritas em animações por meio da técnica *stop motion*! Avisar que terá mais uma oficina que os orientará para o uso da técnica e a construção dos curtas.

Descrição da sexta oficina

De modo processual, essa oficina visa orientar os estudantes para a produção de narrativas contextualizadas, nas quais os estudantes se posicionem sobre os fatos, ambiente, personagens e relações sociais estabelecidas pelas personagens da história contada pelo idoso.

Objetivos

- Refletir sobre as narrativas de vida ouvidas;
- Produzir narrativas significativas de modo coeso e coerente a partir das narrativas de vida de idosos da comunidade local visando a produções textuais situadas sócio culturalmente.
- Compreender o que é memória e perceber que elas podem ser registradas.
- Valorizar a experiência das pessoas idosas se identificando como membro de uma mesma comunidade.

Atividades

I- O docente deve pedir para os estudantes recontarem a história ouvida, perguntando o que mais lhes chamou a atenção, como também, qual a sua compreensão e interpretação sobre o que ouviu.

IMPORTANTE! Nesse momento, explique para eles a relação de memória e narrativa como elementos inseparáveis, pois, para se contar uma história, é preciso ter um conhecimento prévio e ter consciência da composição de uma narrativa. Nossa memória pode ser ativada a qualquer momento, a fim de registrar e resgatar lembranças; nesse sentido, a memória é um veículo de recordações, lembranças biográficas, saberes, crenças e sentimentos, exclusivo de todo indivíduo. Logo, para lembrarmos, é preciso que em nossa memória tenham ficado vestígios daquele evento que precisa ser tocado, marcado e singularizado nossas vidas. Apresente o conceito na lousa, de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa, de memória: é “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembranças e reminiscência”.

II- Após esse trabalho, os estudantes devem ser orientados a produzirem seu primeiro rascunho da narrativa de vida do idoso, se colocando como narrador-observador;

IMPORTANTE! Chamar a atenção do estudante para as marcas linguísticas presentes nesses textos, como expressões que ordenam temporalmente as ações, verbos no passado, com advérbios que indiquem tempo e lugar, como “certo dia”, “tempos depois”, “em uma cidadezinha pacata do interior” (que faça relação com a narração de lembranças vividas por alguém). Ressaltar que as histórias narradas podem estar em primeira pessoa, neste caso, o estudante se colocaria no lugar do entrevistado, sendo um narrador-personagem, ou ele poderia apenas se reportar à narrativa do entrevistado, contando a história por ele em terceira pessoa e, assim, fazer uso do narrador-observador. Na experiência realizada, chegamos ao consenso de que a história deveria ser narrada em terceira pessoa, pois ficaria melhor para registrar a compreensão e impressões do estudante diante de todo contexto narrativo exposto pelo entrevistado.

III- O aluno produzirá a narrativa registrando o seu posicionamento e impressões sobre a história vivida pelo idoso, costumes, hábitos, valores e relações sociais da época.

IV- Instigar os estudantes a construírem os textos a partir dos relatos dos idosos, comparando a época vivida pelo entrevistado em relação aos dias atuais.

V- Pedir que os estudantes rascunhem sua primeira escrita sem preocupação com nada além do registro das ideias produzidas a partir das histórias ouvidas.

VI- O professor precisará mediar os estudantes na escrita da narrativa, obedecendo aos elementos trazidos por Labov (1997) e Garcia (2001), registrando também as descrições dos idosos acerca do lugar, dos costumes e hábitos, do acontecimento vivido, além de imprimir as suas próprias impressões sobre o ocorrido.

VII- Sugerimos haver trocas das narrativas entre os estudantes, a fim de que cada um faça sugestões no texto do outro. O professor deve fazer o acompanhamento e tecer também suas sugestões tanto oralmente como de forma escrita, privilegiando sempre o diálogo com os alunos.

VIII- Por fim, os estudantes devem reescrever suas narrativas com posterior revisão dos colegas e do professor com consecutiva editoração.

Descrição das ações da sétima oficina

Aqui será detalhado o momento voltado a orientar os estudantes para a construção de sua narrativa em animação, por meio da técnica *stop motion*. Trata-se da última oficina.

Objetivos

- Adaptar a narrativa escrita para curta-metragem com a técnica *stop motion*;
- Utilizar multilinguagens na produção das narrativas em animação, por meio da sincronização de imagens (planos, ângulos e cores), áudios e efeitos visuais ao utilizar a ferramenta tecnológica;
- Construir cenários, personagens e fotografar.

Atividades

I- Os estudantes devem, em grupo, escolher o melhor texto para a produção das animações observando os seguintes critérios de análise: a história que contenha o máximo de elementos de numa narrativa e, sobretudo, aquela que possui a ação complicadora bem desenvolvida com melhor clímax e desfecho, bem como a melhor que se observa reminiscência de hábitos, costumes, valores e relações em sociedade. Também é preciso atentar para as formas discursivas, bem como para as demarcações do tempo passado, além de definir os pontos considerados mais atraentes ou que mais lhes chamam a atenção;

II- Por meio de um processo colaborativo, mas sempre visando à autonomia e decisão por parte dos estudantes, o professor deve orientá-los nas produções dos *storylines* das narrativas de vida escolhidas, determinando junto ao grupo o curso que o roteiro tomará e construir a sinopse.

IMPORTANTE! - Professor e aluno devem analisar a viabilidade do projeto para a construção dos curtas, com exame do que será necessário para a produção, como: personagens, cenários e objetos.

III- Construção dos personagens, cenários e objetos.

IV- Neste momento, os estudantes podem iniciar a tomada das fotografias e a edição (sincronização e inclusão de efeitos auditivos e visuais).

V- Por fim, todos apresentam as animações e as divulgam no canal do *YouTube*, criado previamente pelo professor ou por algum estudante.

IMPORTANTE! Professor, você pode criar um grupo no *Whatsapp* para melhor dinamismo e assessoria aos estudantes durante todo o processo de construção das atividades.

Para a produção das animações, os estudantes podem se utilizar de objetos que já possuem em casa, por exemplo: bonecos, carros de brinquedo, massinhas, entre outros e utilizar maquetes da escola, inclusive, muitas vezes, essas maquetes já correspondem às narrativas por também serem produtos culturais locais.

PALAVRA FINAL

Este Caderno Pedagógico foi constituído com o objetivo de fornecer aos colegas, professores de língua portuguesa, um suporte didático para a realização de atividades de produção textual situada no contexto social, tendo como ponto de partida para esse fim o gênero narrativas de memória/ de vida, o qual pode ampliar os conhecimentos de linguagem dos estudantes e suas possibilidades de participação social. Também pretende orientar para a inserção de ferramentas tecnológicas em sala de aula, por meio da técnica *stop motion*, buscar estimular os estudantes para a atividade de produção textual e favorecer práticas de multiletramentos em sala de aula com estudantes do 8º ano do ensino fundamental.

Apesar de este material ter sido desenvolvido para uma série específica, as sequências de atividades aqui descritas podem ser aplicadas em outras turmas de qualquer nível da educação básica, variando, conforme olhar e ajuste do professor, diante da realidade da escola e dos estudantes. Também podem ser desenvolvidas junto a outras disciplinas em projetos interdisciplinares e, assim, envolver toda a comunidade, além de estar circunscritas ao ambiente escolar.

O interesse em aplicar essa proposta partiu da intenção desta professora/pesquisadora que almejava abordar um ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica. Isso significa ultrapassar os limites do tradicionalismo, mecanicismo, transmissão e reprodução de conhecimentos descontextualizados, o que nos despertou para as possibilidades e renovou as esperanças em formar cidadãos que possam construir suas histórias de vida de forma digna. Para tanto, foi importante, enquanto docente, objetivar as práticas de ensino que dialoguem com o contexto social vivido pelos estudantes, pois essa interação possibilita a criação de significados sociais.

Acreditamos que isso é possível por meio de construção de narrativas de vida, por isso partilhamos este estudo aqui. Partimos do ponto de vista que esse gênero discursivo é inerente à cultura e que por meio dele podemos compreender a realidade social, além de construirmos o que pensamos sobre o mundo e a vida em sociedade.

Concluimos que esta prática pedagógica, portanto, permite ao estudante entender o que os idosos constroem tanto sobre si mesmos como também sobre a comunidade local ao narrar suas histórias. Desse modo, recomenda-se estimular os estudantes a analisar particularidades de uma época, como costumes, vivências, valores e crenças, porque isso possibilitará o resgate social e reminiscências da comunidade local, além de valorizar essas pessoas, as quais, muitas vezes são esquecidas e oprimidas pelo grupo mais jovem da sociedade e promover a aproximação entre esses dois grupos sociais.

Defendemos que a prática processual de produção aqui demonstrada favorece a resultados de escrita produtivos, significativos e eficazes, além de permitir ao estudante plena autoria e autonomia, poder de análise, síntese, reflexão e criatividade. Como também, possibilita práticas multiletradas por meio de uma produção desenvolvida em outras formas de linguagens.

Destacamos que a atividade de produção de animações, por si só, favorece a abordagem da escrita processual, haja vista que para se adaptar uma narrativa escrita para um curta-metragem, por meio da técnica *stop motion*, é necessário fazer reescrita que tem nomenclaturas próprias, como storylines e sinopses, as quais fazem parte do processo de adaptação de um texto narrativo escrito para uma outra forma de linguagem (cinematográfica) e, conseqüentemente, de outro gênero discursivo.

Por fim, ressaltamos que por meio dessa atividade de transformação discursiva e adaptação da linguagem ajustada para um novo meio de comunicação da esfera humana, o estudante será conduzido a produzir algo novo e inédito já que o curta produzido não se constitui como uma cópia da narrativa inicial, mas um processo de criação e interpretação. Além disso, esse novo texto produzido tem uma facilidade maior de difusão por conta da cultura atual de compartilhar vídeos no *YouTube* ou *Whatsapp*, entre outras formas de difusão que podem atingir um público social mais amplo.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. Cuiabá: UFMT, 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisão de Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997. .
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais Do método Sociológico Da Linguagem**. Trad. Michel Lahud et. al. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio. Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BECHARA, Ivanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 63-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/63-83-Adapta%C3%A7%C3%B5es-de-livros-para-o-cinema-e-sua-influ%C3%A2ncia-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- COMPARATO, Luiz Felipe Loureiro. **Roteiro**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.
- COSTA VAL, Maria da Graça et. al. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COSTA, Daniel Munduruku. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GAFFURI, Carolina Vanelli; GOMES ZANETTI, Rogério. A linguagem fotográfica no cinema. **Publicações online**. Pós-Graduação do Centro Universitário, FASUL, 2016.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

GATTAL, Zélia. Parecida mas diferente. In: _____. **Coletânea memórias literárias**. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 6-7.

GENETTE, GERAD. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1971.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

João Wanderley **Portos de passagem**: linguagem, trabalho e ensino. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KAMINSKI, Valéria Raquel. Animação no ensino fundamental: *stop motion*. In: Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, 3, ENREFAEB Sul, 2. **Artigos**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná. 2010.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-413, 1997.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-413, 1997.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.

LINDE, Charlotte. **Life stories**: the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **A criação literária**: prosa. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MORAES, Vera Lucia Albuquerque de. **Entre Narciso e Eros**: a construção do discurso amoroso em José de Alencar. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Panorama e proposições da animação stop motion**. 2010, 217f. Dissertação (Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

_____. **Vida de Boneco**: Um Filme para Pensar a Respeito do Uso de Bonecos em Produções Audiovisuais. 2016, 200f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

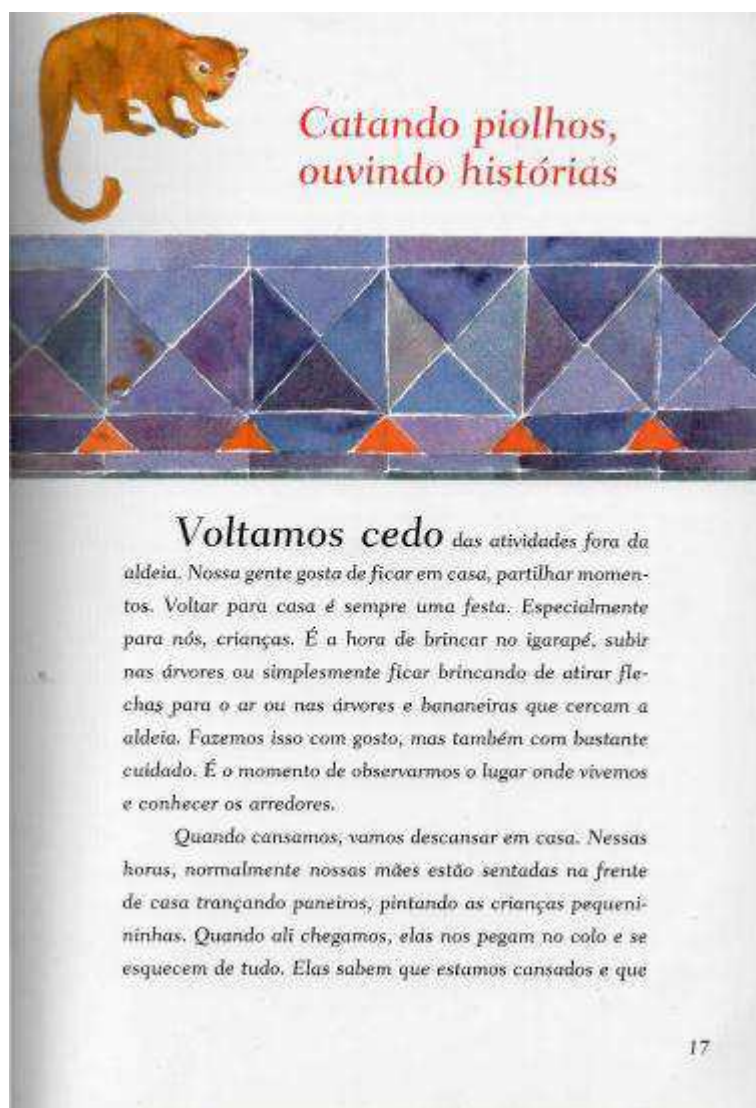
TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Estruturalismo e poética**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VOLÓCHINOV Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO



Catando piolhos,
ouvindo histórias

Voltamos cedo das atividades fora da aldeia. Nossa gente gosta de ficar em casa, partilhar momentos. Voltar para casa é sempre uma festa. Especialmente para nós, crianças. É a hora de brincar no igarapé, subir nas árvores ou simplesmente ficar brincando de atirar flechas para o ar ou nas árvores e bananeiras que cercam a aldeia. Fazemos isso com gosto, mas também com bastante cuidado. É o momento de observarmos o lugar onde vivemos e conhecer os arredores.

Quando cansamos, vamos descansar em casa. Nessas horas, normalmente nossas mães estão sentadas na frente de casa trançando paneiros, pintando as crianças pequeninhas. Quando ali chegamos, elas nos pegam no colo e se esquecem de tudo. Elas sabem que estamos cansados e que

17

precisamos de um pouco de colo. Cada mulher pega seu menino-quase-homem ou sua menina-quase-mulher e deita no colo para tirar piolhos da sua cabeça.

Nessa hora o mundo para. Ficamos totalmente entregues ao carinho mágico de nossas mães, que não param de nos acariciar a cabeça atrás dos teimosos piolhos.

Numa dessas tardes, no momento em que o sol já começava a iniciar sua descida para o mundo dos sonhos, minha mãe me chamou para si. Parecia estar um pouco preocupada. Deitou-me em seu colo e, enquanto fingia catar piolhos, foi dizendo coisas que antes nunca me havia dito. Senti suas mãos passeando por minha cabeça, mas notei que seus olhos contemplavam o horizonte.

– Você sabe que um dia irá crescer, não é? – perguntou-me repentinamente.

Claro que estranhei a pergunta. Fez-me até despertar de um quase sono que tomava conta de mim.

– Eu sei que não vou ficar para sempre deste tamanho.

– A gente não cresce apenas no tamanho, meu filho. Quem cresce só no tamanho, não cresce nunca de verdade.

– O que mamãe está querendo me dizer?

– Que um dia você terá que partir.

– Partir para onde?

– Não importa, menino. Não importa para onde partimos. Às vezes saímos de um lugar sem dele sair. Outras vezes permanecemos num lugar, mas nunca estamos nele de verdade.

– A senhora está me deixando confuso, mãe.

– Eu sei. Mas o que quero dizer é que em breve você terá que buscar seus próprios caminhos, terá que construir uma vida só para você.

– Isso acontece com todo mundo, mãe?

– Para nosso povo é muito importante que a gente cresça e vá buscar sua própria trilha na floresta.

– Eu vou precisar fazer isso?

– Só se você quiser ser um grande guerreiro para seu povo.

Mamãe falou isso fazendo cócegas na minha barriga e provocando uma grande gargalhada em mim. Em seguida, colocou-me em pé, deu uma palmada no meu bumbum e mandou-me ir brincar mais um pouco. É claro que corri para o encontro de meus amigos, mas não deixei de notar o olhar orgulhoso de minha mãe.



Parecida mas diferente

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai — que era o nome da família de seu pai —, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: "Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da 'cucagna'... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem..."

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela "cucagna", aquela fartura tão propagada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente; os três filhos mais velhos os acompanhavam, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o latego das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se.

O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do "carcamano"; valeria a pena reagir? Revoltado,

fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de

chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: "esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar".

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para "esses rebeldes imundos". Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. "Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda..." E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

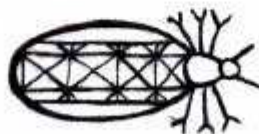
*Anarquistas, graças a Deus. 11ª ed.
Rio de Janeiro: Record, 1986.*



Outro dia, numa nova sessão de catação de piolhos, minha mãe apertou-me bem forte na cabeça. Reclamei da dor. Ela chegou a boca pertinho do meu ouvido e disse que não tinha gostado da atitude que eu havia tomado outro dia ao discutir com um amigo que brincava comigo. Levantei a cabeça, curioso.

- Como você sabe disso, se não estava lá?
- Quem disse que eu não estava, curumim?
- Eu não a vi por lá. Por acaso estava escondida?
- Não importa. O que você precisa saber é que em nossa aldeia todos estamos ligados aos acontecimentos. Não pense você que quando está só esteja realmente só. Não esqueça que somos uma família. Todos tomam conta de todos por aqui.

Dito isso, ela lembrou que eu não deveria ter provocado uma discussão desnecessária com meu pequeno amigo Korú. Fiquei pensando se ela tinha mesmo razão. É que não aconteceu exatamente uma discussão, mas um fato que me deixou sem ação, e por isso tive que agir como se estivesse brigando.



Estávamos, Korú e eu, brincando sob a grande mangueira que existe na parte de baixo da aldeia.

Estávamos sós. Subimos no primeiro galho e ficamos ali chupando manga com farinha. Tudo estava bem tranquilo. De repente, no entanto, Korú começou a agir estranhamente. Falava coisas que eu não conseguia entender. Fiquei com medo e pedi que ele descesse da árvore. Como ele não me obedecia, eu o forcei a descer bem depressa e ele caiu lá de cima sobre um montão de folhas. Chegando ao chão, perguntei se tudo estava bem e ele disse que sim. Felizmente, ele tinha voltado a si. Depois disso, voltamos correndo para a aldeia sem entender direito o que havia acontecido.

Depois que contei essa história para mamãe, ela compreendeu o que eu havia feito e pediu desculpas por ter interpretado mal o que tinha visto. E me disse que o que acontecera foi por causa do excesso de fruta que ingerimos.

– Nosso corpo pode aguentar uma quantidade certa de alimento, meu filho. Quando comemos mais do que ele suporta, podemos ver e sentir coisas estranhas. Essas coisas às vezes sentimos no próprio corpo. Outras vezes é a nossa cabeça que padece.

– Como assim, mãe?

– Quando nosso corpo sofre com nossa gulodice, ele joga o excesso para fora. Isso acontece por meio de vômitos, diarreias, dor de barriga. Quando é a nossa cabeça que sofre, podemos ver imagens, falar coisas sem sentido, parece que estamos falando com outras pessoas.

– Korú falava numa língua estranha...

– Na verdade, o pequeno Korú não estava falando em

nenhuma língua. Ele simplesmente não conseguia falar nada que se pudesse entender. Ele estava quase engasgado com a própria língua.

– ...?

– É que se você não estivesse por lá, não o tivesse forçado a pular da árvore, possivelmente ele não sobreviveria.

– Então, eu salvei a vida dele?

– Isso mesmo.

– Legal. Então vou poder cobrar isso dele mais tarde.

Falei isso sem pensar direito no que dizia, mas minha mãe entendeu direitinho minha intenção. Passou a mão sobre minha cabeça e despediu-me.

